



Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera

CIESE - Comillas – Universidad de Cantabria

Año académico 2018-2019

**ANÁLISIS DE ERRORES DURANTE LA ADQUISICIÓN
DEL ESPAÑOL EN RUSOHABLANTES DE NIVEL B1 EN
EL AULA DE ELE: EL USO DEL ARTÍCULO**

Trabajo realizado por: Claudia Castanedo Vega

Dirigido por: Dra. María García Antuña y Dra. Ekaterina Korman

Resumen

En el presente trabajo nos centraremos principalmente en analizar las dificultades de los alumnos rusófonos a nivel morfosintáctico (sobre todo el uso del artículo). En el apartado *Marco teórico* se explican ciertos contenidos relacionados con el tema: el concepto de error según diversos autores y su tipología, los modelos de investigación existentes a lo largo de la adquisición de segundas lenguas (análisis contrastivo, análisis de errores y la interlengua), el tratamiento del error en el aula de ELE y las principales dificultades a nivel morfosintáctico de los alumnos rusófonos, haciendo especial hincapié en el uso del artículo. Posteriormente, se detalla cómo se va a llevar a cabo el estudio, en este caso, a través de la realización de dos encuestas a los estudiantes de la Universidad de Rostov del Don: la primera diseñada para que dichos alumnos reflexionen sobre los elementos morfológicos que les causan más dificultades y la segunda encuesta para observar qué errores cometen a nivel morfosintáctico (tiempos verbales, verbo ser/estar y artículos). Los datos obtenidos en dicho análisis permitirán proponer una propuesta didáctica adaptada a las necesidades de dichos estudiantes. Finalmente, en el apartado de *Conclusiones* se realiza una síntesis y reflexión de los resultados obtenidos.

Palabras clave: alumnos rusófonos, nivel morfosintáctico, uso del artículo, errores.

Abstract

In the present work, we will focus primarily on analyzing the difficulties of Russian-speaking students at the morphosyntactic level (especially the use of the article). In the section *Theoretical Framework*, certain contents related to the main topic are explained: the concept of error according to several authors and their typology, the research models throughout the second language acquisition (contrastive analysis, error analysis and interlanguage), the treatment of the error in the classroom, and the main morphosyntactic difficulties of Russian-speaking students, with special emphasis on the use of the article. Afterwards, how our study was carried out is detailed, in this case, by conducting two surveys of students from the University of Rostov del Don (Russia). The first survey was designed to reflect the morphological elements that cause them more difficulties, while the second survey was designed to analyze the mistakes that students make at the morphosyntactic level (tenses, the verb to be and articles). Based on the findings obtained from the analysis of the survey results, we have proposed potential teaching materials that will better adapt to the needs of Russian students. Finally, in the *Conclusion* section, a through synthesis and reflection of the results was carried out.

Keywords: Russian-speaking students, morphosyntactic level, use of the article, errors.

Índice

1. Introducción	1
1.1 Justificación	1
1.2 Objetivos	2
1.3 Estructura del trabajo	2
2. Marco teórico	3
2.1 El concepto de error	4
2.2 Tipología del error	7
2.3 La ASL y sus modelos de investigación	11
2.3.1 Análisis contrastivo.....	11
2.3.2 Análisis de errores	15
2.3.3 Hipótesis de la interlengua.....	17
2.4 Cómo tratar el error en el aula de ELE	20
2.5 Principales dificultades y errores gramaticales de los rusohablantes	25
2.5.1 Nivel morfosintáctico (artículos, tiempos verbales, ser y estar).....	27
2.6 La enseñanza del artículo en español para rusohablantes	31
2.6.1 El uso del artículo en español	32
2.6.2 Recursos lingüísticos para expresar el grado de definitud/indefinitud en ruso	34
2.6.3 El tratamiento del artículo en el <i>PCIC</i>	36
3. Metodología	40
3.1 Informantes	40
3.2 La encuesta	41
4. Análisis de resultados	43

4.1 Análisis de la encuesta dirigida a los alumnos de la Universidad de Rostov del Don.....	44
4.2 Análisis de ejercicios gramaticales	48
5. Propuesta didáctica	53
6.Conclusión	53
6.1 Futuras líneas de investigación	55
7. Referencias bibliográficas.....	56
8. Anexos	60
8.1 Ejemplo encuesta para medir el nivel de dificultad de la gramática en los alumnos de Rostov del Don nivel B1	60
8.2 Ejemplo encuesta ejercicios gramaticales.....	61
8.3 Ejemplos de las producciones escritas.....	63
8.4 Tablas referentes al análisis del artículo determinado e indeterminado	67
8.5 Tabla explicativa de la secuencia didáctica	69
8.5 Secuencia didáctica.....	74
Ilustración 1.Cuadro de clasificación de errores.....	9
Ilustración 2. Resultados respecto al artículo determinado e indeterminado	35
Ilustración 3. Fases del trabajo	43
Ilustración 4. Destrezas que causan más dificultades a los estudiantes de la Universidad de Rostov	44
Ilustración 5. Dificultades en el estudio de la gramática	45
Ilustración 6. Niveles que causan más dificultades a los estudiantes de la Universidad de Rostov	46
Ilustración 7. Elementos morfosintácticos que causan más dificultades a los estudiantes de la Universidad de Rostov	47
Ilustración 8. Nivel de molestia por las correcciones el docente en el aula	48
Ilustración 9. Recuento de fallos.....	50

Tabla 1. Alfabeto ruso	26
Tabla 2. Declinaciones en ruso	28
Tabla 3. Niveles A1 y A2 según el <i>PCIC</i>	37
Tabla 4. Nivel B1-B2 artículo definido según el <i>PCIC</i>	38
Tabla 5. Nivel B1-B2 el artículo indefinido según el <i>PCIC</i>	40
Tabla 6. Recuento de artículo determinado e indeterminado	53

1. Introducción

En este apartado de *Introducción*, se justifican los motivos por los cuales he decidido realizar mi TFM sobre este tema en concreto, los objetivos que quiero conseguir durante el desarrollo de mi trabajo y la estructura que seguiré durante la realización del mismo.

1.1 Justificación

La razón por la cual he decidido realizar mi Trabajo de Fin de Máster sobre el *Análisis de errores durante la adquisición del español en rusohablantes de nivel B1 en el aula de ELE: el uso del artículo*, recae sobre varios factores que explicaré a continuación:

En primer lugar, desde una edad temprana comencé mis estudios de ruso ya que me llamaba la atención tanto el alfabeto cirílico y su pronunciación como su cultura. Posteriormente, me empecé a interesar por el estudio del español en Rusia y me asombró la cantidad de personas interesadas en su aprendizaje. Asimismo y dado que hace poco realicé mis prácticas en Rusia, pude observar de una manera más detallada el sistema que se utiliza en Rusia a la hora de estudiar español y los problemas principales que poseen los alumnos rusohablantes a lo largo de su estudio.

En segundo lugar, me gustaría remarcar la existencia de una brecha tanto lingüística como cultural entre el ruso y el español, por lo que resulta evidente afirmar que nos encontramos frente a un gran vacío de información en lo que respecta a estudios contrastivos entre dichos idiomas. Es decir, al tratarse de culturas e idiomas tan dispares, la información respecto al aprendizaje del español de los rusófonos y a sus principales problemas e interferencias es escasa. Por lo tanto, con este trabajo pretendo profundizar en los errores morfosintácticos (concretamente en el uso del artículo en español) y ofrecer mayores facilidades de aprendizaje a los hablantes de habla rusa en español (en concreto a los estudiantes de la Universidad Federal del Sur, Rostov del Don –Taganrog), ya que el estudio se ha realizado basándonos en sus errores.

1.2 Objetivos

Los objetivos generales y específicos del presente trabajo son los siguientes:

- Analizar definiciones existentes del concepto de “error”
- Exponer las teorías de adquisición de segundas lenguas y sus modelos de investigación
- Describir los principales errores gramaticales de los alumnos rusófonos y elaborar su clasificación
- Describir las principales diferencias gramaticales entre el español y el ruso en cuanto al uso del artículo
- Describir el uso del artículo en ruso y en español
- Mejorar el aprendizaje de los artículos en rusohablantes a partir del análisis de sus errores
- Comprobar dichos errores a través de encuestas y ejercicios escritos
- Crear una propuesta didáctica para minimizar las dificultades gramaticales respecto al uso del artículo

1.3 Estructura del trabajo

El trabajo está dividido en las siguientes partes: en primer lugar, dentro del apartado *Marco teórico*, se realiza un análisis sobre las definiciones existentes del concepto de error según diversos autores. El objetivo es familiarizarse con dicho término y, asimismo, observar cómo difiere cada definición dependiendo de la perspectiva. En el siguiente subapartado se presentan diferentes tipologías de errores basándose en criterios propuestos por una gran variedad de autores. No obstante y como veremos en dicho subapartado, nos centraremos, sobre todo, en los criterios lingüísticos, ya que engloban los elementos alrededor de los cuales gira nuestra investigación. Posteriormente y con el fin de examinar cómo ha evolucionado el concepto de error a lo largo de la historia, se presentan los modelos de investigación de la adquisición de segundas lenguas: análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua.

En el apartado *Metodología*, se muestra cuál es el esquema del trabajo que se ha llevado a cabo para conseguir los objetivos mencionados, qué información se ha incluido en el

presente trabajo y por qué, qué herramientas se han utilizado para analizar los resultados (encuestas, ejercicios gramaticales y tablas), qué aplicaciones han sido de ayuda para la realización del trabajo (*Microsoft Word* y *Google Drive*), en base a qué alumnos hemos realizado y diseñado las encuestas (alumnos pertenecientes de la Universidad de Rostov del Don con nivel B1), qué variables se han definido para realizar el análisis, y, finalmente, cómo se muestran los resultados obtenidos (gráficos, esquemas y tablas).

El siguiente apartado corresponde al *Análisis y resultados*, en el cual se lleva a cabo el análisis y comentario de resultados de dos elementos: por un lado, se presentan los resultados de las encuestas diseñadas para los estudiantes de la Universidad de Rostov del Don con nivel B1. Se comentan y se presentan una por una las respuestas del cuestionario, así como el porcentaje correspondiente a cada respuesta. Posteriormente, se pasa a analizar los resultados obtenidos en los ejercicios gramaticales creados para dicho grupo meta y asimismo, se presentan los resultados a través de tablas. Por último, tras un análisis de los datos extraídos, propongo una secuencia didáctica orientada a minimizar los errores y dificultades en el uso del artículo.

Finalmente, en el apartado de *Conclusiones* incluyo una recapitulación de las ideas principales que se han extraído a partir de los resultados obtenidos, así como una reflexión de todo el estudio llevado a cabo, señalando futuras líneas de investigación.

2. Marco teórico

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos específicos de dicho TFM es describir los principales errores gramaticales de los alumnos rusófonos y elaborar su clasificación, en primer lugar tendremos que centrarnos en diversos enfoques teóricos. Por lo tanto, comenzaremos exponiendo la definición de error según distintos autores para ser conscientes, por un lado, de cómo cambia la concepción del error dependiendo del punto de vista de cada autor y, por otro lado, para poder distinguir entre conceptos aparentemente similares, pero que en el fondo poseen varios matices (error y falta). Posteriormente y para poder entender la evolución que ha sufrido el concepto de error a través de la historia, nos centraremos en los modelos de investigación que se han dado a

través de la ASL¹: análisis contrastivo (AC), análisis de errores (AE) y la interlengua (IL).

Más adelante explicaremos un punto fundamental en la enseñanza de español como lengua extranjera: el tratamiento del error en el aula de ELE. En este subapartado trataremos tres elementos: ¿qué corregir en el aula de ELE? ¿cómo y cuándo debemos corregir? y ¿qué estrategias son las más comunes para aplicar en la corrección de errores? Tras haber presentado tanto a través de estudios empíricos de diversos autores como a través de la experiencia de distintos docentes los elementos que debemos tener en cuenta a la hora de corregir en el aula de ELE, pasaremos a describir las principales dificultades y errores gramaticales de los rusohablantes a nivel morfosintáctico (artículos, tiempos verbales y el verbo ser/estar), y ,en concreto, del artículo, con el objetivo de reunir la máxima información posible para poder comprobar dichos errores a través de encuestas y ejercicios gramaticales (explicado en el apartado de *Metodología*) y crear una propuesta didáctica para facilitar el aprendizaje del español a rusófonos y asimismo, minimizar sus dificultades a través de dicha propuesta.

2.1 El concepto de error

El concepto de “error” siempre ha tenido tanto una imagen como una connotación negativa dentro del aula de ELE al entenderse como un elemento que es necesario evitar y no cometer durante el proceso de aprendizaje de una L2. No fue hasta los años 50 (aparición del conductismo) cuando se prestó especial interés a la importancia de dicha noción y se empezó a profundizar en el tema. Sin embargo y como veremos más adelante, los errores son inevitables y, por supuesto, forman parte activa del proceso de aprendizaje. A partir de ellos, se pueden establecer una serie de dificultades comunes que comparten los hablantes de una lengua en concreto y por consiguiente, focalizar en los puntos más complejos. Todo esto nos lleva a tratar el error como algo natural y “positivo” dentro del aula, tal y como afirma Fernández (1995: 209): “Si profesores y alumnos estuviéramos convencidos de que los errores no son sólo ineludibles, sino también necesarios, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables, donde pudiera desarrollarse la lengua”.

¹ Desde ahora en adelante nos referiremos a la adquisición de segundas lenguas como ASL.

Durante este subapartado, comenzaré proporcionando diferentes tipos de definiciones sobre lo que constituye el concepto de “error” y explicaré las diferencias entre “error” y “falta o equivocación”, ya que en innumerables ocasiones pueden dar lugar a malentendidos. A continuación, expondremos una serie de definiciones, comenzando con las más generales y finalizando por las más concretas.

Blanco Picado (2015: 15) define el concepto de error de la siguiente manera: “El error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística, pero también cultural, pragmática, y de una gran variedad de tipos más”.

Según Ellis (1995: 51) el error hace referencia a la siguiente definición: “Una desviación de la norma de la lengua meta”.

Para Lennon (1991: 182) el error constituye lo siguiente: “(...) a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterparts”.²

Finalmente, según el *Diccionario de términos clave de ELE*, el error hace referencia a lo siguiente:

Con este término se hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta. Como consecuencia de la multiplicidad de errores que se pueden presentar, se han propuesto diversas clasificaciones, que varían en función del objetivo que se persigue (investigación, enseñanza, corrección, etc.). Las más comunes son las siguientes:

1. Criterio lingüístico: errores léxicos, morfosintácticos, discursivos, de pronunciación...
2. Criterio de estrategias superficiales: omisión, adición, yuxtaposición, elección errónea y colocación errónea.
3. Criterio pedagógico: errores inducidos, transitorios, fosilizados, etc.
4. Criterio etiológico (según su causa u origen): errores interlingüales, intralingüales, de simplificación, etc.
5. Criterio comunicativo: errores de ambigüedad, irritantes, entre otros.

Como hemos podido observar en las definiciones anteriores, hay bastante disparidad ya que las actitudes y el concepto del error ha ido evolucionando a lo largo de la

² “(...) una forma lingüística o combinación de formas que, en el mismo contexto y en condiciones similares de producción, con toda probabilidad, no serían producidas por los homólogos nativos de los hablantes”. (Traducción literal)

adquisición de segundas lenguas; incluso podríamos afirmar que existe una relación directa entre los errores y la adquisición. Respecto a las definiciones anteriormente presentadas, Lennon y Ellis solo contemplan el error a nivel lingüístico, mientras que en la definición de Blanco Picado no solo se hace referencia a los errores lingüísticos, sino también a los culturales, pragmáticos y de otros tipos.

Otra definición que merece la pena mencionar es la de Fernández (1995: 203): “Paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje, proceso que pasa por una serie de estadios o interlengua hasta llegar a la lengua meta.”

En esta definición, aparece un concepto nuevo que será básico en nuestro objeto de estudio: la interlengua (cuyo término fue acuñado por Selinker pero mencionado por primera vez por Corder en 1967). Como veremos más tarde en el subapartado 2.3, a lo largo de la ASL han aparecido tres modelos respecto al tratamiento de errores: análisis contrastivo (AC), análisis de errores (AE) y la interlengua (IL).

Volviendo al tema del concepto de “error” en general, Corder (1967) en su libro *The significance of learner’s errors* dio a conocer el famoso análisis de errores (AE) que nació como alternativa al análisis contrastivo (AC). Posteriormente, él será el principal impulsor del término interlengua (IL) que hace referencia al sistema lingüístico que adopta el estudiante de una L2 a medida que la va aprendiendo. Como bien define el *Diccionario de términos clave de ELE*, dicho término hace referencia a lo siguiente: “Se entiende por interlengua el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”.

Otra aportación de gran importancia que realizó Corder fue la distinción entre “error” y “falta” o “equivocación”, tal y como se muestra en su famoso libro *The significance of learner’s errors* (1967: 167):

It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as mistake, reserving the term *error* to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i. e. his *transitional competence*.

Como aparece en la cita anterior, Corder prefiere utilizar el término “error” para referirse al desconocimiento de las reglas y el término “falta o equivocación” para

referirse a los errores ocasionales que cometen los aprendientes por descuido, distracción u otros motivos.

Por otro lado, también me gustaría hacer especial hincapié en los criterios que van más allá de lo lingüístico: el miedo a hablar en público, el nerviosismo, la timidez, etc. Todos estos factores están ocasionados por un elemento común: el pánico a cometer errores. Por este motivo, es necesario dar a conocer a los estudiantes el simbolismo del error en el aula de ELE y ayudarles a entender que todos los aprendientes durante las primeras fases de estudio se tendrán que enfrentar con numerosas dificultades y, por lo tanto, es esencial la actitud que adopten respecto a sus errores, dado que esto repercutirá en su proceso de aprendizaje.

Antes de finalizar dicho apartado y profundizar en la tipología de errores existente, me gustaría concluir este punto aclarando que Blanco Picado ofrece la definición más completa respecto al error (dado que no solo menciona la parte lingüística sino también la cultural y pragmática). Sin embargo, en nuestra investigación nos vamos a centrar sobre todo en los errores a nivel morfosintáctico que a su vez se engloban dentro de los criterios lingüísticos. A continuación, proporcionaremos distintas clasificaciones de los tipos de errores.

2.2 Tipología del error

Tras haber analizado el concepto de “error” como punto de partida y haber expuesto las definiciones según diversos autores, procederemos pues a mostrar la clasificación del error de tipo lingüístico. Cabe destacar que aparte del tipo de errores ya mencionados, no debemos olvidar los errores de tipo pragmático o cultural como bien mencionó Blanco Picado en su definición de error, pues muchas veces no se adecuan a la situación comunicativa dada. Según Molero y Barriuso (2013: 184) los errores más frecuentes se pueden clasificar en los siguientes:

-Simplificación: reducción de la lengua a un sistema simple.

-Hipergeneralización: aplicar una regla de la lengua a casos en los que no es aceptable.

-Transferencia o interferencia: interferencias de la lengua materna con la lengua meta. El aprendiente contrasta las dos lenguas para establecer los paralelos, pero en este punto llegan algunos riesgos de interferencia entre ellas. Están presentes en todos los niveles, desde los más bajos hasta los más altos.

-Fosilización: son ciertos «vicios», malos registros de la regla que van pasando de un nivel a otro y no desaparecen; en muchos casos comenzaron por interferencia de la lengua materna. Se van produciendo y viendo a partir de un nivel intermedio alto.

-Permeabilidad: se producen nuevos errores en conceptos o estructuras que parecían ya dominados, debido al carácter permeable de la interlengua, que hace que al aprender una nueva regla, esta se reajuste a todo el sistema de conocimientos relacionados, con el consiguiente «terremoto» para todo ese sistema. Se producen desde un nivel intermedio-bajo.

-Variabilidad: nos recuerda que la producción de errores puede variar según las condiciones o la situación comunicativa en que se den, como los aspectos afectivos, anímicos, del ambiente, el público/audiencia, la espontaneidad, la velocidad, etc.

Aparte de los errores más frecuentes anteriormente expuestos y desde un enfoque holístico, Andreou y López García (2016) clasifica de una manera bastante esquematizada y clara los tipos de errores con los que se pueden encontrar los estudiantes dependiendo del criterio descriptivo, gramatical y etiológico:

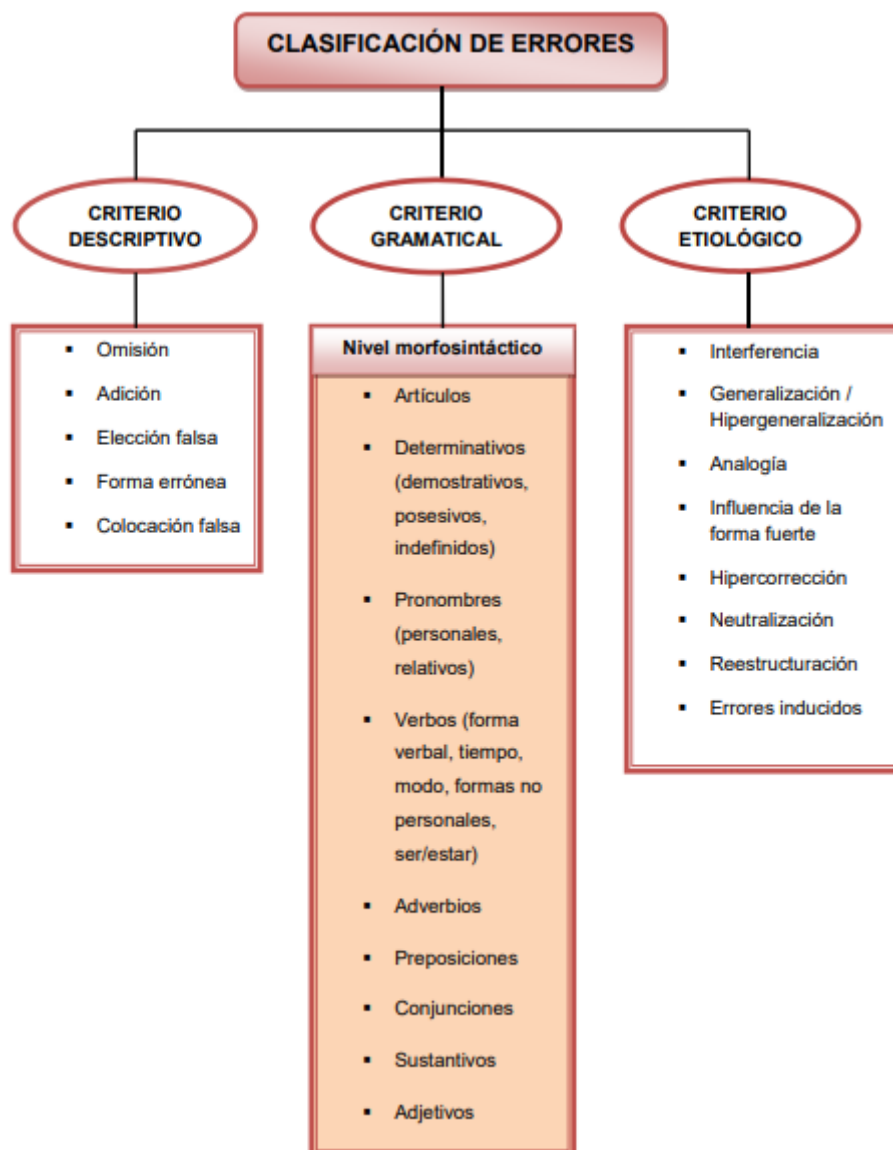


Ilustración 1. Cuadro de clasificación de errores

FUENTE: Andreou y López (2016)

Si nos fijamos en los errores gramaticales, y especialmente centrándonos en el uso del artículo, este es precisamente el elemento que trataremos más adelante en el análisis de errores cometidos por los estudiantes rusos de nivel B1. Asimismo, cabe resaltar que los errores con los verbos ser y estar no son puramente gramaticales sino léxico-gramaticales. Pero considerando que es muy difícil formalizar la lengua, lo hacemos solo para facilitar el estudio de ciertos fenómenos. En nuestro trabajo tratamos estos errores como gramaticales dado que hemos tomado como referencia la clasificación propuesta por Andreou y López García (2016) respecto a los criterios gramaticales.

Como podemos observar, existen diversas taxonomías respecto al error dependiendo del criterio utilizado. Así, Vázquez (1999) clasifica los errores basándose en los siguientes criterios:

- a) lingüístico: abarca los errores de adición, omisión, yuxtaposición, falsa colocación y falsa selección.
- b) etiológico: contiene los errores interlinguales, intralinguales y de simplificación
- c) comunicativo: pertenecen los errores de ambigüedad, los irritantes y los estigmatizados
- d) pedagógico: que engloba los errores inducidos y creativos, los transitorios y permanentes, los fosilizados y fosilizables, los individuales y colectivos, los de producción escrita y los de producción oral.
- e) pragmático: errores discursivos
- y) cultural: que contiene los errores culturales.

Finalmente, se comentará la clasificación de S. Fernández (1997):

- Descripción lingüística:
 - subsistemas: fonología
 - léxico
 - morfosintaxis
 - discurso
- Descripción de estrategias:
 - omisión
 - adición
 - falsa elección
 - falsa colocación
- Criterio pedagógico:
 - errores colectivos
 - errores individuales
 - errores transitorios
 - errores fosilizables
 - errores fosilizados
 - errores inducidos por la metodología
- Criterio comparativo:
 - errores evolutivos
 - errores interlinguales
 - errores ambiguos

Si bien es cierto que durante las primeras etapas de aprendizaje los alumnos suelen tener más errores debido a la interferencia de la lengua materna, en los niveles más elevados suelen utilizar con mayor desenvoltura la lengua que están aprendiendo, por lo que el conocimiento previo de las interferencias de la lengua extranjera respecto a su lengua nativa puede facilitar el proceso de aprendizaje tal y como afirma Guzmán (2018: 221):

A pesar de que en ocasiones se tiende a minimizar su relevancia y, aunque es evidente que no es el único criterio a tener en cuenta, el conocimiento de las interferencias de la lengua materna en la lengua extranjera que se está aprendiendo puede ayudar enormemente en la comprensión del origen de los errores y en la adopción de las medidas necesarias para poder superarlos.

Para finalizar el punto, merece la pena resaltar dos elementos: en primer lugar, podemos observar que existe una falta de acuerdo respecto a la taxonomía de los criterios del error y en segundo lugar, tomaremos como referencia la clasificación propuesta por Fernández (1997) puesto que durante nuestra investigación nos centraremos principalmente en los criterios lingüísticos que a su vez se desglosan en diversos subelementos (fonología, léxico, morfosintaxis y discurso), como bien señala dicha autora. Asimismo, dada la imposibilidad de centrarse en todos los elementos que se engloban dentro del apartado lingüístico, haremos especial hincapié en el nivel morfosintáctico, puesto que conforma el elemento alrededor del cual girará nuestro análisis de errores.

2.3 La ASL y sus modelos de investigación

Tras haber profundizado en la tipología de los errores en el aula de ELE, procederemos a explicar el tratamiento que se ha ido otorgando al concepto de “error” durante la historia de la adquisición de segundas lenguas. Como bien se ha mencionado anteriormente, existen tres orientaciones básicas a lo largo de la ASL: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua.

2.3.1 Análisis contrastivo

Para poder entender a la perfección el periodo y el contexto en el cual se desarrollaron las tres disciplinas que surgieron a lo largo de la historia de la adquisición de segundas lenguas, nos remontaremos a la Segunda Guerra Mundial, etapa en la cual el estudio de lenguas extranjeras creció considerablemente. En consecuencia, se hizo necesaria la remodelación de los distintos métodos de aprendizaje y con ello, se intentó profundizar en los errores de los aprendientes para facilitar el proceso de aprendizaje, tal y como afirma Gargallo (1993: 42, citado por Ferreira, 2005):

La preocupación científica surgió con la Segunda Guerra Mundial y las necesidades derivadas de los cambios que aquella ha traído. Los profesores se preocuparon en revisar materiales y técnicas de instrucción con el fin de atender a la necesidad de nuevos alumnos, la cual era comunicarse en una lengua que no era la suya.

En torno al año 1945 surgió la teoría del Análisis contrastivo impulsada por Charles Fries en su libro *Teaching and Learning English as a foreign Language*. Dicha teoría se basaba principalmente en la comparación sistemática de la lengua materna y la lengua

extranjera que aprende el alumno, buscando similitudes y diferencias entre ambas. Básicamente, se creía que los elementos que comparten la L1 y L2 no iban a producir ningún tipo de dificultad, mientras que los elementos distintos sí que iban a provocar problemas. En sus propias palabras, Fries (1945) señala lo siguiente: “The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.” En este caso, la distancia lingüística juega un papel esencial, ya que el estudiante tiende a transferir tanto el vocabulario como las estructuras de su propia lengua a la L2, por lo que en el caso del ruso y el español, al existir una brecha tan distante, aumentará de manera considerable la posibilidad de interferencia. Ahora bien, no podemos olvidar a otro precursor del AC, Robert Lado con la publicación de su libro en 1957 *Linguistics across cultures*, en la que postula las bases del AC, tal y como afirma Gutiérrez (2004: 159):

Lado se centra en la identificación de las áreas problemáticas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y, en concreto, de los elementos de la lengua materna del alumno que, por interferencia, dificultan el proceso de aprendizaje y son fuente directa de error, ya que considera que el estudiante cuando aprende una lengua extranjera tiende a transferir las estructuras y el vocabulario de su propia lengua.

Asimismo, Lado es considerado por otros autores como uno de los precursores más significativos del desarrollo del AC junto con Fries, tal y como señala García (2002: 334): “En 1957 R. Lado, discípulo de Fries, publica *Linguistic Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, obra fundamental del análisis contrastivo moderno.”

Por otro lado, también conviene destacar a Fernández López (1995: 206) que señala lo siguiente sobre el análisis contrastivo:

Desde un punto de vista psicolingüístico, esta corriente se fundamenta en el conductismo y en su teoría del aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Según esos principios, la adquisición de la LM se desarrolla a través de la imitación de las producciones de los adultos y del refuerzo de las respuestas positivas, que repetidas generan hábitos. Del mismo modo, el aprendizaje de una L2 consiste en crear los hábitos propios de esa nueva lengua; dado que el aprendiz de una L2, ya tiene formados los hábitos de la L1, los nuevos hábitos entrarán en conflicto con los primeros si difieren entre sí, y por el contrario, coadyuvarán y se facilitará el aprendizaje, si esos hábitos son similares; así, cuando la L1 y la L2 posean formas diferentes para expresar una misma función, se producirá una interferencia de la L1.

Dicha autora expone cuáles son las ideas principales del AC:

Desde un punto de vista lingüístico, este análisis se apoya en las descripciones formales que el distribucionalismo hace de las producciones de cada lengua, y sigue los siguientes pasos:

- a) Descripción formal de los idiomas en cuestión.
- b) Selección de las áreas que van a ser comparadas.
- c) Comparación de las diferencias y semejanzas.
- d) Predicción de los posibles errores.

Con respecto a este último punto, merece la pena citar a Johansson (2008: 10) que también realiza una clasificación de las ideas del AC:

But when we refer to CA, we think particularly of a systematic comparison of the mother tongue and the foreign language in order to describe similarities and differences, to identify points of difficulty which might lead to interference. The basic ideas are:

- Describe and compare the mother tongue / L1 / source language and the foreign language / L2 / target language.
- Predict points of difficulty.
- Use the results in order to improve teaching materials.

Otro elemento a tener en cuenta dentro de este modelo de investigación es la convicción de que el error es un elemento que hay que evitar. Dicha teoría sostiene el error como algo negativo y refuerza la formación de una serie de hábitos producidos a través de la imitación, tal y como afirma Lennon (2008):

In other words, learners should be provided with a linguistic stimulus (for example a question to answer, a sentence to put into the negative form, a word to put into the plural form) and be told whether their answer was right. They should be encouraged to repeat correct forms, and, by careful selection and grading of material, possible mistakes should be minimised by the course designer. If mistakes did occur, they were to be immediately corrected by the teacher so that bad habits were not formed. Particular emphasis was placed on the idea that error was to be avoided at all costs, and the idea that one can learn from one's mistakes found no place in language teaching theory and practice at this time.

Sin embargo y a partir de la información recogida anteriormente, podemos replantearnos las siguientes preguntas: ¿cuáles son los puntos débiles del AC?, ¿es realmente la lengua materna la principal causante de todos los errores?, ¿el aprendizaje se basa en la formación de hábitos? y ¿surgió otro modelo para mejorar ciertos aspectos del AC y crear así, una versión más fuerte?

Lo cierto es que sí y uno de los elementos que fomentaron el declive de dicho modelo fue la convicción de que era principalmente la interferencia lingüística entre la L1 y L2 la causante de todos los problemas, tal y como señala Gutiérrez (2004: 160):

El problema surgió cuando se puso de manifiesto que la interferencia lingüística no era la causa de todos los errores detectados, sino que otros factores podían incidir negativamente en el proceso de aprendizaje, lo que determinó la insuficiencia descriptiva del modelo.

Aunque resulta lógico constatar que los aspectos más similares a la lengua materna serán más fáciles y los que sean diferentes, resultarán más difíciles, según diversos estudios empíricos, la interferencia lingüística no constituye el único elemento que conlleva a error, como señala Alexopoulou (2005: 7):

Recapitulando, podríamos afirmar que la HAC serviría para dar cuenta de los errores interlingüales que, por supuesto, representan un porcentaje en el total de los errores observados, aunque no mayoritario como creía el AC. Para el resto de los errores nos haría falta diseñar otro modelo metodológico que pueda dar cuenta de ellos y explicarlos.

Así pues, el concepto de *interferencia* y *transferencia* son dos elementos que no podemos descuidar. Ambos fueron introducidos por Weinreich (1953). El primero de ellos, hace referencia a los errores cometidos supuestamente por las diferencias lingüísticas existentes entre la L1 y la L2, dado que el aprendiente normalmente tiende a traspasar los rasgos de su lengua materna a la lengua meta. Según Blas (1991: 267) dicho concepto tuvo desde sus orígenes una connotación negativa:

En primer lugar se encuentra la propia delimitación del fenómeno con respecto a otros, problema todavía hoy no resuelto. Como se ha dicho más arriba, el término *interferencia* nació bajo la óptica de un valor negativo, desde su consideración de «ataque» a las normas del sistema. En este sentido, hablar de interferencia era hablar de «error», de desvío con respecto una actitud esperada.

El *Diccionario de términos clave de ELE* también señala la connotación negativa que posee dicho término:

Interferencia es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de transferencia negativa. Cualquier aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender.

En líneas generales, podemos resumir que el modelo de AC nace fruto del estructuralismo norteamericano (principalmente de los trabajos de Fries y Lado, ambos pertenecientes a la Universidad de Michigan en los Estados Unidos) y de la psicología conductista. No obstante, como bien hemos indicado anteriormente, hubo numerosas

críticas respecto a dicho modelo que conllevaron a su declive, como bien enumera Fernández López (1995: 206):

1. Las investigaciones empíricas llevadas a cabo para revalidar la teoría demuestran que la interferencia de la Li no explica la mayoría de los errores de los aprendices (los porcentajes de errores por interferencia de la LM van del 3% al 33%;) (Ver en ELLIS, 1985, 29)
2. Las aportaciones de las nuevas corrientes en Lingüística, Psicolingüística y Sociolingüística arrojan fuertes críticas a los planteamientos básicos del Análisis Contrastivo, sobre todo en lo que se refiere al proceso de aprendizaje de la lengua.
3. Los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis no consiguen evitar los errores.

Cabe resaltar que el AC fue evolucionando de manera análoga respecto a varios modelos lingüísticos: el estructuralismo norteamericano, el generativo-transformacional y el psicolingüístico, entre otros. Y así, en torno a los años 60 del siglo pasado, se produjo el rechazo del AC, básicamente por los motivos mencionados anteriormente. No obstante, obviando los fallos de dicho modelo, no podemos dejar en el olvido la gran aportación que supuso respecto a los estudios posteriores en el ámbito de la ASL, la Lingüística Aplicada y el tratamiento del error, como bien señala el *Diccionario de términos Clave de ELE*:

El área en que la lingüística aplicada tal vez ha experimentado una mayor evolución es la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Esta evolución ha comprendido varias etapas, que han corrido paralelas a los avances que se iban produciendo en la lingüística y la psicología, y que han llevado parejas propuestas de métodos y enfoques nuevos. Así, por ejemplo, la irrupción del estructuralismo —que identifica patrones y estructuras lingüísticas características de cada lengua— y de la psicología conductista está en la base del método audiolingual, que se fundamenta en la reiteración mecanicista de estructuras lingüísticas. El desarrollo de la lingüística contrastiva ha tenido como reflejo el desarrollo del análisis contrastivo. Más tarde, la ampliación de los intereses de la lingüística hacia el uso de la lengua y los aspectos relativos a la comunicación condujo a la propuesta de enfoques comunicativos y del enfoque por tareas.

Como consecuencia del rechazo de las bases conductistas, el aprendizaje por repetición y formación de hábitos y la concepción negativa del error en el AC, a principios de los años 60 nace un nuevo paradigma científico: el análisis de errores, cuyo desarrollo se tratará en el siguiente subapartado.

2.3.2 Análisis de errores

El novedoso AE surgió gracias al trabajo *The significance of learner's errors* publicado por el lingüista Corder en 1967, inspirado principalmente en la sintaxis generativa de Chomsky, concretamente en la publicación titulada *Aspects of the theory of syntax* (1965).

Por un lado, y con la paulatina incorporación del concepto de “competencia comunicativa”, el AE cambia la concepción tradicional sobre el tratamiento del error tanto en profesores como en alumnos, es decir, ya no se conciben los errores como elementos negativos, sino que pasan a considerarse como componentes esenciales que ayudan a contemplar el desarrollo del aprendiente y que se convierten en un paso fundamental y necesario en el proceso de aprendizaje. Dichos planteamientos se basan fundamentalmente en las realizadas por Noam Chomsky en relación al ámbito de la ASL. Al igual que, durante el proceso de adquisición de la lengua materna, los niños cometen errores para aprender posteriormente, en el proceso de aprendizaje de una L2, los aprendientes deben cometer errores para poder ir ampliando su competencia en la L2. Como bien indica Fernández (1995: 207), la concepción de error pasa a tener un valor positivo:

Desde el punto de vista didáctico, la valoración del error como paso obligado en el aprendizaje ha conllevado la pérdida de miedo al error y a la consideración que se hacía de él casi de «como un pecado». Los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas, han recogido esta actitud, incitando al aprendiz a ensayar sus hipótesis en situaciones de interacción auténtica.

Además, podemos constatar que gracias a Corder se pasa de comparar sistemáticamente la L1 y la L2, a considerar como punto de partida las producciones reales de los aprendientes en el AE. Según dicho autor (1981: 14), tras las producciones se realizan los siguientes pasos:

1. Identificación de los ‘errores’ en su contexto.
2. Clasificación y descripción.
3. Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error (en este punto entra la posible interferencia de la LM, como una estrategia más).
4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia.

Con el AE ya no se considera el aprendizaje como una mera formación de hábitos sino como una adquisición de estrategias cognitivas. Su función principal no se limita a comparar de manera sistemática la L1 y L2, sino que se centra en analizar los errores cometidos por los estudiantes y determinar el origen de estos con el objetivo de facilitar el estudio de la lengua meta. Tras haber recogido y analizado los errores en contexto, estos se muestran como “posibles errores” con una alta probabilidad de cometer. Aparte de esto, el presente modelo también indica si es o no conveniente corregir los errores y cuándo debe hacerse.

No obstante, dicha teoría, como la mayoría de ellas, está expuesta a diversas críticas. Dulay et. al (1982: 141) enumeran las siguientes:

-La metodología descriptiva del AE resulta confusa, principalmente porque en ella se produce una identificación entre la causa del error, que es el producto o enunciado erróneo producido por el aprendiente, y su explicación, que es el proceso a través del cual se ha llegado a ese error. Según los teóricos del AE, origen y resultado de la adquisición del error serían una misma cosa, cuando lo útil sería distinguirlos con claridad, pues el análisis del proceso de adquisición del enunciado erróneo (interacción entre procesos internos del aprendiente y el entorno) es el que puede conducirnos a conocer la causa del error y, por tanto, permitir intervenir para su erradicación.

-Las clasificaciones del AE parecen poco apropiadas para explicar los errores del aprendiente. Sus taxonomías de errores resultan excesivamente simplistas, pecan de poca homogeneidad y además, muchas de ellas destacan por su ambigüedad.

Básicamente, se podría decir que, en primer lugar, no existe una clasificación común respecto a la tipología de los errores; en ocasiones puede llegar a ser extremadamente simplista, como bien se explica en la cita anterior, o incluso pueden existir diferentes tipos de clasificaciones dependiendo de cada autor. Asimismo, un elemento que pasa desapercibido en el AE es la excesiva importancia que se otorga a los errores de los aprendientes, dejando en segundo plano los logros de estos. La difícil aplicación de dicho modelo en el aula real es otro obstáculo con el que se enfrenta el AE.

Sin embargo, no podemos dejar en el olvido el gran cambio que supuso el AE respecto a la concepción positiva del error y a las futuras investigaciones en el ámbito de la ASL. En cuanto a todas las críticas que dicho modelo presenta, irán disminuyendo en base a una hipótesis precursora: la hipótesis de la interlengua, la cual estudiaremos más detalladamente en el siguiente subapartado.

Ferreira (2005: 162) introduce el concepto de la interlengua de la siguiente manera:

El modelo AE es un método empleado para analizar la competencia transitoria (interlengua) de los aprendices de LE o L2 y tiene como objetivo clasificar los errores y evidenciar los problemas que la lengua meta les presenta. Por ello, al describir los errores presentados por el estudiante de LE o L2, se busca determinar las fuentes que los provocaron, posibilitando una mejora efectiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua meta (metodología: clases, actividades, materiales didácticos).

2.3.3 Hipótesis de la interlengua

A principios de los años setenta, se buscó un giro metodológico que estudiase las producciones totales de los aprendientes, por lo que surgió el modelo de la interlengua

(IL), término acuñado por Selinker en 1972, para referirse básicamente al sistema intermedio del aprendiz que no corresponde ni al idioma materno ni al idioma meta. Estaríamos hablando de una especie de lengua híbrida con elementos de ambos sistemas. En sus propias palabras Selinker (1972: 209) lo define de la siguiente manera: “Un sistema lingüístico que se forma por el propio aprendiz con la lengua que va adquiriendo, de tal forma que no se puede considerar erróneo ya que se trata de un sistema individualizado”.

Dicho concepto posee diferentes denominaciones según diversos autores: “dialecto idiosincrático” (Corder, 1971), “sistema aproximado” Nemser (1971) y “sistema intermediario” (Porquier, 1974).

Para poder ofrecer una visión más holística del concepto, sería interesante presentar las distintas definiciones que han ido aportando diversos autores respecto a la IL:

Blanco Picado (1999: 2) señala lo siguiente:

Aprendemos una regla y la repetimos correctamente de forma guiada, pero al aplicarla en un discurso, oral u escrito, espontáneo y libre, es donde aparece el error. El estudiante da la información explícita e implícita que recibe, infiere una hipótesis y recrea sus propias reglas, poniéndolas en práctica y experimentando con ellas para verificar si su regla es correcta o no, y en ese caso reajustarla o replantearla.

Encontramos otra definición perteneciente a Santos Gargallo (1993: 128) respecto a la IL:

La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2 que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.

A medida que vamos profundizando en dicho concepto, podemos ir observando que la “Hipótesis de la Interlengua” se asemeja más a las producciones realizadas por hablantes de la L2, dando lugar a un sistema lingüístico propio en el cual la L1 y la L2 se interrelacionan al mismo tiempo y el cual va construyendo el estudiante según adquiere la lengua meta.

Torras (1994: 52) nombra y enumera las características de la IL:

- Simplificación

- Sistematicidad
- Dinamicismo
- Fossilización
- Variabilidad

Tras la información previamente recogida, podemos mencionar algunas de las características comunes de la interlengua: variabilidad, dinamismo, autonomía, constante evolución y fossilización. Me gustaría hacer hincapié en el último elemento, la fossilización. Dicho fenómeno forma parte de los elementos clave de la IL, dado que Selinker (1972) recalcó la fase de *interlanguage continuum* en la que el alumno deja de aprender conocimientos, no progresa y conserva en la interlengua características y sistemas de su lengua materna que no evolucionan.

El fenómeno de la fossilización se encuentra estrechamente ligado a la búsqueda del por qué los estudiantes se detienen en el proceso de aprendizaje y este es uno de los motivos del gran interés en su estudio. Gisbert y Sánchez (2006: 61) enumeran las posibles causas de su desarrollo:

- Falta de una retroalimentación negativa al cometer errores.
- Falta de sensibilidad ante una retroalimentación negativa.
- Pérdida de sensibilidad ante los datos lingüísticos por razones de edad.
- Falta de acceso a determinados componentes de la Gramática Universal.
- Pérdida de acceso global a la Gramática Universal.
- Transferencia de la L1.
- Limitaciones en el procesamiento lingüístico.
- Errores de aculturación.
- Combinación de razones socio psicológicas.
- Presión comunicativa prematura.
- Automatización de reglas incorrectas.
- Satisfacción de las necesidades comunicativas.
- Tendencia a usar un sistema simplificado.
- Incapacidad para observar las diferencias entre input y output.
- Desinterés por reestructurar la información lingüística conocida.
- Recepción de los nativos de un input agramatical.

Como podemos apreciar, los motivos que pueden ocasionar dicho fenómeno son variados tal y como afirmaron Selinker y Lamendella (1978). Debido a la gran amplitud de opciones, los trabajos empíricos llevados a cabo sobre el fenómeno de la fossilización son limitados y sin resultados determinantes.

Para finalizar este apartado, es importante señalar que la interlengua ofreció la posibilidad de realizar hipótesis sobre el proceso de aprendizaje, influenció en el tratamiento del error y su visión positiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, fomentó el estudio de las estrategias de comunicación y recalcó que el protagonista del aprendizaje es el alumno, siendo el profesor un facilitador de conocimiento durante el proceso. No obstante, la interlengua supone un modelo que sigue en proceso de investigación y desarrollo.

Por otro lado, cabe destacar que todos los modelos anteriormente presentados se complementan entre sí y su existencia ha podido dar pie a numerosas investigaciones posteriores. Básicamente, cada uno de ellos se centra en una función concreta, como bien enumera Ferreira (2005: 163):

Hemos de resaltar que los tres modelos son complementarios, por consiguiente, uno no excluye el otro. En resumen, cada modelo considera principios metodológicos diferentes, analiza datos diferentes, extrae resultados diferentes y propone soluciones pedagógicas diferentes para los mismos problemas. En términos generales, podemos decir que el modelo AC predice errores, el modelo AE cataloga y analiza los errores y el modelo IL indica, a través del tipo de error cometido por el aprendiz, en qué nivel de aprendizaje él se encuentra.

Tras haber hecho un repaso de los modelos de investigación que han surgido en la ASL a lo largo de la historia, pasaremos a profundizar el tratamiento del error en el aula de ELE y el *feedback* con los alumnos.

2.4 Cómo tratar el error en el aula de ELE

Como docentes de español como lengua extranjera es común sugerirse las siguientes preguntas: ¿qué debemos corregir exactamente a los alumnos? y ¿cómo y cuándo debemos corregir?

En el subapartado anterior se ha explicado el tratamiento que ha recibido el error a lo largo de la historia de la ASL. En primer lugar, con el AC el error constituía un elemento negativo que debía ser evitado a toda costa y con el AE se integró como un elemento positivo y necesario para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Asimismo, la figura del docente a lo largo de la historia también ha sufrido diversos cambios: en sus orígenes, los conocimientos eran transmitidos por el docente con el objetivo de que los aprendientes memorizaran todos los conceptos y posteriormente los aprendieran. Más tarde, con el AE y la IL se produjo un gran cambio en los roles tradicionales; el

alumno comenzó a ser el protagonista de su aprendizaje y el profesor fue tomando el papel de facilitador en dicho proceso. También conviene señalar que tras dichos modelos de investigación, se desarrollaron nuevos métodos de idiomas como el Enfoque por Tareas, el cual se centra en el verdadero uso de la lengua y surge como evolución de otros métodos comunicativos.

Dicho esto, resulta obvio afirmar que el docente no debe corregir absolutamente todos los errores que cometen los estudiantes. Es necesario ser capaz de seleccionar lo que realmente marca la diferencia y ayude al alumno a interiorizar aquellos elementos que le producen dificultades. Otro elemento clave en el aula de ELE es mantener siempre una actitud flexible con los alumnos para hacerles participar y motivarse por el aprendizaje del español. Evidentemente, la manera de entender el proceso de adquisición del docente influirá en su actitud para corregir los errores. Si realmente queremos que el alumno aprenda y se sienta cómodo en el aula, debemos crear un clima de confianza en el que no se sienta evaluado constantemente y ,por lo tanto, se paralice debido al miedo a cometer errores. Es esencial que el docente se involucre en cuestiones relacionadas con el clima que se genere en el aula y adopte un espíritu motivador en todo momento, tal y como afirma Inserra (2016):

Esto tiene que ver con ciertas actitudes, sentimientos, pensamientos, motivaciones, detalles suspicaces, que el docente adopte y transmita (o no) dentro de este espacio pedagógico, y desemboque el clima que allí se genere. Cambia totalmente si aquel tiene una mirada conciliadora, de escucha, entusiasmo por enseñar, alegría cuando el alumno entiende, espíritu motivador para que siga avanzando, sin generarle presiones, y elige estrategias correspondientes para facilitar su búsqueda, abriéndole caminos. Además, no se pueden dejar de lado cuestiones personales del profesor, que también van a hacerse presentes en este ámbito, por medio de su actitud, estados de ánimo, bienestar o malestar, e incluso, favoritismos con ciertos estudiantes que interfiera al momento de evaluar.

Aparte de crear una atmósfera propicia para el estudio, es importante adelantarse al error, es necesario tener claro cuáles son los errores más frecuentes de dicho grupo de estudiantes y elaborar listas para trabajarlos y focalizar así en los elementos que les puedan ocasionar una mayor dificultad. Asimismo, debemos prestar atención al nivel de los errores que cometen los alumnos y clasificarlos. Normalmente, para seguir un orden en los contenidos, los docentes suelen consultar el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, también conocido como *PCIC*.

Siguiendo en la línea de qué corregir en el aula de ELE, no solo es importante centrarse en los errores morfológicos y léxicos, sino que también hemos de tener en cuenta el componente pragmático y sociocultural, puesto que el objetivo principal del aprendizaje de una nueva lengua es comunicarse y desarrollar, por lo tanto, la competencia comunicativa. Por ejemplo, con la introducción del componente sociocultural dentro del aula de ELE, de manera indirecta estamos ayudando a luchar contra ideas preconcebidas y estereotipadas en el aula de ELE y al mismo tiempo, se ofrece la oportunidad de comparar entre diferentes realidades.

En cuanto al dilema relativo al criterio que se debe seguir a la hora de corregir, hay que considerar dos aspectos: en primer lugar, a la hora de corregir se debe seguir la norma, sin embargo, también hay que tener en cuenta las distintas variantes existentes del español y por consiguiente, sus respectivas características. Si bien resulta lógico el hecho de que cada docente impartirá y enseñará su variedad correspondiente, esto no exceptúa el hecho de no estar informado de las demás variantes. Muchas veces los hablantes nativos, dentro de un ámbito coloquial, pueden no seguir la norma establecida y que dicho elemento se acabe aceptando de manera común entre los hablantes. En estos casos, lo más correcto es informar al alumno tanto de la norma, como de la aceptación de dicha expresión (o de cualquier otro elemento) dentro de la lengua. No obstante es necesario indicar al alumno cuál es la forma correcta y cuál es la más extendida.

Tras haber explicado el qué corregir en clase de ELE, pasaré a desarrollar la cuestión de cómo se debe tratar el error en el aula de ELE y las principales estrategias de corrección en el aula.

En lo que se refiere a la pregunta de cómo tratar el error en el aula de ELE, podemos encontrar varios tipos de correcciones. En numerosas ocasiones es el docente el que asume el papel principal de corregir a los alumnos. En este caso puede optar por la corrección individual, es decir, focalizar en un estudiante el error o bien puede realizar una corrección colectiva cuando la mayoría de aprendientes cometen un error en el aula. Ahora bien, aparte de la corrección exclusiva por parte del docente también encontramos dos modalidades por parte de los alumnos: la autocorrección, en la que cada estudiante se corrige a sí mismo tras haberle informado de que ha cometido un

error y la corrección cooperativa en la que los propios estudiantes se corrigen entre ellos y señalan las soluciones o correcciones que creen convenientes.

Otro factor de gran repercusión dentro de este apartado es el *feedback*. Si bien es cierto que para que el proceso de aprendizaje sea exitoso es necesario proporcionar comentarios a los alumnos de sus fallos, hay ciertas respuestas que no son nada pedagógicas para los estudiantes. Un simple gesto, mueca o mirada puede influir en el aprendizaje del estudiante y provocar alteraciones negativas. Asimismo, de poco sirve utilizar comentarios como “lo estás haciendo muy mal” o “hazlo mejor”. La verdadera clave está en que el profesor ofrezca una explicación de los motivos por los cuales la respuesta está mal y oriente al alumno sobre cómo puede mejorar. A este respecto, es necesario mencionar a Richards y Lockhart (1998) y el estudio que realizaron sobre los tipos de variantes de *feedback* que se dan en las producciones orales. En sus propias palabras, dichos autores (1998: 176) presentan las siguientes opciones de corrección: “Pedir al alumno que repita lo que ha dicho; indicar el error y pedir al alumno que se corrija a sí mismo; comentar el error y explicar por qué está mal, sin que el alumno repita la forma correcta; pedir a otro alumno que corrija el error y usar un gesto para indicar que se ha cometido un error”.

A continuación, expondré las estrategias más comunes de corrección en el aula de ELE. Principalmente existen dos tipos de estrategias: las resolutivas, en las que el profesor aporta la respuesta correcta y las autorreparadoras en las que el aprendiz debe llegar a la respuesta a través de sus propios medios. Clavel (2012: 8) las explica y clasifica de la siguiente manera:

Estrategias resolutivas.

A. Corrección explícita [explicita la forma correcta, generalmente mediante repeticiones].

Alumno: - *Es una persona responsAble.

Profesor: - ResponsAble, una persona responsable.

Alumno: - Responsable.

B. Reformulación implícita [reformula o expande el enunciado sin interrumpir].

Alumno: - *Cuando esa persona tienes un problema grande, no haces nada

para solución.

Profesor: - Sí, desde luego, si una persona tiene un problema y no hace nada por resolverlo, desde luego, no se puede solucionar.

Alumno: - *Sí, nada puede.

Estrategias autorreparadoras.

C. Repetición tipo eco [repite el error con énfasis].

Alumno: - *Sí, alguna veces es contento,

Algunas veces triste...

Profesor: - ¿ES contento, ES triste?

Alumno: - Ah, no, está, está contento y está triste.

D. Claves metalingüísticas [preguntas o comentarios con orientación formal].

E. Elicitación [deja incompleto un elemento o un

Enunciado para completar].

Alumno: - *Me creo es una persona

Interesante...

Profesor: - Una persona interesan...

Alumno: - to

Profesor: - No, no varía: hombre o mujer interesan...

Alumno: - te, sí, pues persona interesante sí.

Finalmente, Ribas y D'Aquino (2004: 84) establecen siete principios que el docente debe llevar a cabo para una buena corrección en el aula:

-La corrección ha de ser clara, sin ambigüedades.

-Debe respetar la personalidad y sensibilidad del estudiante.

-No se trata de un castigo.

-No debe poner en evidencia al estudiante delante de otras personas.

-Debe adecuarse a la capacidad del alumno.

-Debe acomodarse a la metodología y objetivos del curso.

-Constituye una interacción entre el alumno y profesor, que debe regirse por las normas de cortesía.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en primer lugar es necesario que el docente cree en el aula un clima de confianza en el que los estudiantes se sientan cómodos para poder conversar sin tener miedo a equivocarse. En segundo lugar, el docente debe tener siempre en cuenta la manera de proporcionar *feedback* a los alumnos, el contexto y el alumno o grupo de alumnos meta para poder aplicar la estrategia de corrección más afín a dicha situación. A lo largo de este proceso, debemos mostrar al alumno que el error es

un elemento más del proceso de aprendizaje, destacando que se trata de una herramienta útil y fundamental.

2.5 Principales dificultades y errores gramaticales de los rusohablantes

Tras haber examinado el apartado perteneciente al tratamiento del error en el aula de ELE, finalmente nos adentraremos en uno de los objetivos específicos del TFM: estudiar las principales dificultades y errores gramaticales de los rusófonos. No obstante, antes de profundizar en el nivel morfosintáctico es necesario hacer un par de aclaraciones respecto a ambos sistemas lingüísticos. Asimismo, me gustaría destacar que los trabajos empíricos e investigaciones que se han llevado a cabo respecto al aprendizaje del español de los alumnos rusófonos son muy escasos, principalmente por la gran brecha lingüística y cultural entre el español y el ruso. En consecuencia, la búsqueda específica de dificultades de los alumnos rusos en el aprendizaje del español ha sido bastante limitada, ya que tan solo varios autores han hecho hincapié en el estudio de dicho grupo en particular.

Puesto que el presente TFM se ha centrado exclusivamente en las dificultades gramaticales de los rusófonos, y concretamente en el uso del artículo, es imprescindible partir de su lengua materna, en este caso el ruso, dado que todos los elementos de los que hará uso el alumno durante las etapas más tempranas están condicionados por el contraste de la lengua materna y la lengua meta del estudiante. Es decir, para poder examinar cuáles son las dificultades gramaticales que presentan dichos estudiantes, habrá que partir de elementos contrastivos para adelantarse a los errores y a las excepciones que se dan en la lengua meta. Asimismo conviene señalar el hecho de que no todos los errores que cometen los aprendientes se deben a la influencia de su lengua materna, pero durante las primeras etapas estos lo suelen tomar como referencia.

Por lo tanto, se ha de destacar, en primer lugar, la diferencia de alfabetos. Las lenguas eslavas (pertenecientes a la familia lingüística indoeuropea) utilizan el alfabeto cirílico mientras que el español utiliza el alfabeto latino. El alfabeto moderno ruso cuenta con 33 letras:

А	Б	В
Г	Д	Е
Ё	Ж	З
И	Й	К
Л	М	Н
О	П	Р
С	Т	У
Ф	Х	Ц
Ч	Ш	Щ
Ъ	Ы	Ь
Э	Ю	Я

Tabla 1. Alfabeto ruso

FUENTE: propia

El gran problema que conlleva la diferencia de alfabeto tiene que ver con la representación de grafías, ya que la mayoría de ellos en cada idioma se representan con un sonido diferente (aunque en diversas ocasiones pueden llegar a coincidir). Por ejemplo, la letra “M” mayúscula en ruso coincide con la “M, m” española (ambas representan la consonante nasal bilabial). No obstante, existe una serie de grafías que coinciden con las latinas, pero representan sonidos totalmente distintos que pueden llegar a confundir fácilmente tanto al estudiante hispanohablante como rusohablante:

- En español la grafía “H” es el único grafema que no se pronuncia, mientras que en ruso representa el sonido [n]
- En español la grafía “P” representa el sonido [p] mientras que en ruso representa el sonido [r]

También puede darse el caso de que no exista dicho sonido en el otro alfabeto: en ruso (б, г, ж, з, ш, ы, ю, я) y en español (ll, ñ, s, z).

Es lógico considerar que la diferencia de alfabetos puede implicar una gran dificultad para el estudiante rusófono, sin embargo, también se debe tener en cuenta que los estudiantes rusos ya han tenido contacto con el alfabeto latino a la hora de estudiar idiomas como el inglés o francés. No obstante, durante las etapas más tempranas de

estudio, pueden presentar dificultades al pronunciar ciertas grafías del alfabeto latino como las propias.

2.5.1 Nivel morfosintáctico (artículos, tiempos verbales, ser y estar)

El sistema lingüístico se estructura en cinco niveles: nivel fónico, nivel morfológico, nivel sintáctico, nivel semántico y nivel textual. No obstante, me gustaría recalcar el porqué nos hemos centrado exclusivamente en el nivel morfosintáctico. En primer lugar, las encuestas que se llevarán a cabo en el apartado siguiente están realizadas a estudiantes rusófonos de nivel B1 pertenecientes a la Universidad de Rostov del Don, dichas encuestas miden, por un lado, el nivel de dificultad que presentan los estudiantes rusos respecto a los artículos, tiempos verbales y el verbo ser y estar. Tras una revisión bibliográfica y tras seguir los consejos de la directora rusa de este trabajo, se optó por escoger dichos elementos (dado que, en su experiencia docente, son las partes con las que más problemas se encuentran los estudiantes de dicho nivel y lugar).

Dicho esto, podemos señalar cuáles son los problemas morfosintácticos más comunes en los estudiantes rusófonos:

a) El uso de artículos y determinantes

El dominio del artículo en español constituye una de las mayores dificultades para el estudiante rusófono, dada la inexistencia en su lengua (el sentido del sustantivo se determina por el contexto). No obstante, también conviene señalar que al haber tenido contacto con el inglés, cabe la posibilidad de que se hayan familiarizado con su uso. Según Guzmán Tirado y Herrador del Pino (2002: 419), los estudiantes rusófonos suelen confundirse sobre todo en los siguientes aspectos:

- uso incorrecto del artículo determinado e indeterminado: *mi hermano me ha regalado la moto, mis padres me han comprado la casa*
- uso del artículo cuando no es necesario: *mi madre no tiene los hermanos, el enero es un mes muy frío*

- delante de los meses y estaciones del año: *en el septiembre*

- señalización de medidas, distancias y tiempo: *a los principio de septiembre*

- delante de “otro”: y el otro niño
- ausencia del artículo cuando es necesario: *abre puerta de derecha, niños están contentos, hay que recoger mesa*
 - delante de fechas concretas: *fueron a Barcelona __ 10 de abril*
 - delante de festividades: *de __ Año Nuevo, de __ Semana Santa*
 - delante de nombres de calles: *en __ Rambla*
 - delante de infinitivo: *a __ vuelta había un atasco enorme*
- utilización del artículo en lugar del pronombre posesivo: *me han invitado a una fiesta los amigos, la madre me quiere mucho*

En cuanto a los grupos de determinantes en español, podemos reunirlos en ocho grandes bloques: los posesivos (mi, tu, su); los indefinidos (un, una, algún, alguna); los definidos (el, la, los); los cuantificadores (muchos, pocos, todos); los demostrativos (este, ese, aquel); los numerales (cardinales u ordinales); los interrogativos (qué, cuánto, cuáles) y los exclamativos (qué, cuánto, cuáles).

b) Sustantivos

Desde un punto de vista morfológico, es necesario diferenciar entre el carácter analítico del español (no ha conservado declinaciones) y el carácter sintético del ruso (posee seis casos):

CASO EN RUSO	CASO EN ESPAÑOL	ANIMADO	INANIMADO
Именительный падеж	Nominativo (N)	Кто? ¿Quién?	Что? ¿Qué?
Родительный падеж	Genitivo (G)	Кого? ¿De quién?	Чего? ¿De qué?
Дательный падеж	Dativo (D)	Кому? ¿A quién?	Чему? ¿A qué?
Винительный падеж	Acusativo (A)	Кого? ¿A quién?	Что? ¿Qué?
Творительный падеж	Instrumental (I)	Кем? ¿Con, por quién?	Чем? ¿Con, por qué?
Предложный падеж	Preposicional (P)	О ком? ¿Sobre quién?	О чём? ¿Sobre qué?

Tabla 2. Declinaciones en ruso

FUENTE: propia

La declinación es una parte muy importante de la gramática rusa, dado que todos los pronombres, sustantivos, adjetivos y números se declinan. Asimismo, como podemos observar en la tabla, cada declinación cambia dependiendo de si nos estamos refiriendo

a algo animado o inanimado. A este respecto conviene destacar que el ruso posee tres géneros: masculino, femenino y neutro, mientras que en español solo existe el masculino y el femenino.

Como hemos explicado antes, las declinaciones en ruso responden a una pregunta en específico y cambian según si nos referimos a algo animado o inanimado. El género masculino distingue entre seres animados e inanimados, sin embargo, en ruso no existen sustantivos inanimados acabados en –a y que sean masculinos, a diferencia del español que existen sustantivos masculinos acabados en –a como: *morfema*, *tema*, *problema*. Esto crea confusión entre los alumnos rusófonos, ya que estos intentan concordarlos con artículos y adjetivos femeninos.

También conviene destacar otra dificultad relacionada con las palabras terminadas en –e (ya que en español pueden pertenecer tanto al género masculino como al femenino). En este caso los alumnos intentan relacionar el género de la palabra con el correspondiente al de su lengua materna: *el fuente** (en ruso *фонтан* m.) y *la valle** (en ruso *долина* f.)

Cabe destacar el estudio contrastivo ruso-español que llevó a cabo Belda (2004) mediante la observación y el análisis de los errores y dificultades más frecuentes de los alumnos rusófonos en español. Dicha autora se centró principalmente en dos elementos: las preposiciones y el artículo (afirma que estas son las partes que causan más problemas). En dicho estudio participaron 66 estudiantes rusohablantes de distintos niveles. No obstante, resulta interesante citar la clasificación que estableció respecto a los errores del reconocimiento del género:

1. Generalización del paradigma más frecuente en español, “-o” para el masculino y “-a” para el femenino:

- *la misteria

- *el visto

2. Interferencia de la lengua materna.

- *los fuentes. En ruso: *фонтан* (m)

- *un ciudad. En ruso: *город* (m)

3. El resto de errores señalan la tendencia de atribuir el género masculino a los nombres acabados en consonante y el género femenino a los nombres acabados en “-e” -

- *los fuentes

- *los curiosidades

En cuanto a la categoría de número, simplemente enfatizar que en ruso hay cinco indicadores para el plural y cinco para el singular, mientras que en español simplemente poseemos los indicadores 0/-s (-es). A este respecto Belda (2004) señala que la mayoría de errores de género se deben al desconocimiento del valor de singular o plural del término.

c) Tiempos verbales

Respecto al sistema verbal, podemos observar grandes diferencias. Mientras que en español predomina la categoría del tiempo, en ruso es el aspecto el que engloba las categorías verbales. Particularmente, el uso de los tiempos verbales en español (pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto, pretérito pluscuamperfecto y pretérito anterior) plantea una gran dificultad, dado que en ruso solo poseen el aspecto perfectivo e imperfectivo. El primero indica una acción que sucede una vez o que ha terminado y el segundo señala acciones habituales o reiterativas sin puntualizar el inicio y el final. Normalmente, dichos alumnos presentan dificultades con el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, siendo comunes los siguientes enunciados:

Ayer te llamaba al teléfono y no contestabas.

Nos acompañaba a casa.

Por regla general, los alumnos rusohablantes suelen asociar el pretérito imperfecto español con los verbos imperfectivos en ruso, mientras que el perfectivo lo asocian con pretérito indefinido español. Dicha asociación suele funcionar en la mayoría de ocasiones. No obstante, puede darse el caso de que en diversas oraciones se indique tanto el número de veces como el periodo que duró la acción, por lo que es necesario utilizar el pretérito indefinido:

Когда твоя мама заболела, я навестил ее три раза.

Cuando tu madre estaba enferma, la visité tres veces.

Según Guzmán Tirado y Herrador del Pino (2002: 421) dichas interferencias entre los distintos tiempos verbales pueden dar lugar a oraciones como las siguientes:

Yo trabajaba en Motril tres años y después me trasladé a Granada.

Mientras estuvo en el hospital lo visitaba varias veces.

En cuanto a los verbos *ser* y *estar* en español, también plantean dificultades a los hablantes rusófonos. La lengua rusa posee un verbo que podría coincidir con el verbo *ser* y *estar* en nuestro idioma: *быть*. No obstante, la utilización de dicho verbo es más limitada ya que, por ejemplo, en tiempo presente su uso es implícito, no se pronuncia. Fijémonos en el siguiente ejemplo:

Моя сестра высокая.

Mi hermana es alta.

Sin embargo, cuando el verbo indica tiempo pasado o futuro si aparece:

мой загородный дом был особенным.

Mi casa de campo era especial.

Мой сюрприз будет особенным.

Mi sorpresa será especial.

Al explicar la utilización de ambos elementos, parece que no presentan ningún problema durante las primeras etapas de aprendizaje. Sin embargo, Martínez (2007) señala que la dificultad surge con la comparación de los usos del ser y estar más adjetivos. Concretamente, cuando realizan la comparación entre el verbo ser en español y el “есть” en ruso:

ser: Maria es aburrida ➤ Мария скучная.

estar: María está aburrida ➤ Мария скучная.

Tras haber realizado un repaso general de los principales errores a nivel morfosintáctico de los alumnos rusohablantes, procederemos a explicar más detalladamente los usos del artículo en español y cómo se especifica en ruso si estamos ante un artículo determinado o indeterminado.

2.6 La enseñanza del artículo en español para rusohablantes

La enseñanza del artículo en español es, por tanto, uno de los elementos claves sobre los que debe reflexionar todo profesor de ELE para rusohablantes. En este epígrafe, nos

acercaremos a los usos del artículo en español y el significado de determinado e indeterminado en ruso (dada la carencia del artículo en este idioma), para, finalmente acercarnos a la propuesta de su enseñanza en el *PCIC*.

2.6.1 El uso del artículo en español

Como bien hemos mencionado anteriormente, el uso del artículo en español supone una gran dificultad para la mayoría de hablantes eslavos y, en concreto, para los rusohablantes. Por lo tanto, es necesario comenzar explicando de manera clara y ordenada tanto las clases de artículos en español como sus usos. El manual de la *Nueva Gramática de la lengua española* (2010) define el concepto de “artículo” de la siguiente manera: “El artículo es una clase de palabras de naturaleza gramatical que permite delimitar la denotación del grupo nominal del que forma parte, así como informar de su referencia. En efecto, el artículo especifica si lo designado constituye o no información consabida.”

Dentro del artículo, podemos diferenciar el artículo determinado o definido y el artículo indeterminado o indefinido. Según dicho manual, “el artículo indeterminado (también denominado de primera mención), se usa para presentar entidades nuevas en el discurso”, a diferencia del artículo determinado que “se utiliza para expresar algo que se supone que ya es identificable por el oyente”.

No obstante, es importante recalcar, que dentro los conceptos de especificidad e inespecificidad, se distinguen de definitud e indefinitud. Veamos unos ejemplos extraídos del manual de la *Nueva Gramática de la lengua española* (2010):

Todavía no ha nacido la persona que pueda hacerla feliz.

Artículo determinado pero que hace referencia a un individuo hipotético.

El ganador obtendrá un auto como premio.

Designa a una persona hipotética.

Tengo un vecino muy molesto.

Artículo indeterminado, pero que designa a un individuo en concreto.

Este constituye un esquema de los artículos definidos e indefinidos:

Artículo definido

En singular:

Masculino: el

Femenino: la

Neutro: lo

En plural:

Masculino: los

Femenino: las

Artículo indefinido

En singular:

Masculino: un

Femenino: una

-

En plural:

Masculino: unos

Femenino: unas

A continuación presentaremos los usos del artículo determinado e indeterminado según el manual de la *Nueva gramática de la lengua española* (2010: 268-282):

Descripción del artículo determinado

- La entidad o el conjunto de entidades designadas por un grupo nominal definido se suponen identificables para el oyente porque en el dominio discursivo relevante no hay otros posibles candidatos que respondan a la misma descripción. Ejemplo: *¡qué bien nos lo vamos a pasar en el cumpleaños del viernes!*
- En ocasiones, la definitud la puede proporcionar algún otro de los complementos del grupo nominal. Ejemplo: *al hermano de mi amiga se le conoce como Pepe.*

Usos del artículo determinado

- El artículo determinado presenta un uso deíctico (señalador). Ejemplo: *cierra las puertas.*
- El artículo determinado presenta un uso anafórico*. Es decir, dicho elemento se identifica por su vinculación con un elemento previo del discurso. Ejemplo: *hoy*

he recibido una carta (carta desconocida). No obstante, posteriormente se utilizará el artículo definido para referirse a dicha carta que ya es conocida. Ejemplo: *por fin me han vuelto a mandar la carta*.

- Usos endofóricos. Este uso se produce cuando algún elemento de dentro de la oración ya da la información para que pueda emplearse como definido en la primera mención. Ejemplo: *por fin le han enviado la carta de la embajada a Pepe* (uso endofórico) a diferencia de *por fin me han vuelto a mandar la carta* (uso anafórico).
- Permiten las construcciones partitivas. Ejemplo: *la mayoría de los cuadros*

Descripción del artículo indeterminado

- En primer lugar, conviene diferenciar entre el artículo indefinido un/una y el pronombre indefinido uno/una. Mientras que el primero introduce el grupo nominal e informa sobre algunas de sus propiedades, el segundo toma la referencia de todo el grupo pronominal. Ejemplo: *¿quieres un lápiz o ya tienes uno?*

Usos del artículo indeterminado

- Interpretaciones genéricas. Ejemplo: *un libro siempre ayuda a pasar una tarde*.
- Los grupos nominales indefinidos admiten una u otra interpretación según los contextos. Ejemplo: *su hija quiere comprarse un apartamento en la costa*. “Un apartamento” puede interpretarse como algo concreto o como algo imaginado.

2.6.2 Recursos lingüísticos para expresar el grado de definitud/indefinitud en ruso

En ruso no existen artículos definidos e indefinidos que equivalgan a estos en español, por ese motivo tienen dificultades en su uso, como podemos observar en los errores morfosintácticos más comunes descritos anteriormente. A este respecto, es necesario mencionar a la lingüista Isabel Santos Gargallo (1993) que reunió un total de 55 redacciones en español por parte de unos alumnos cuya lengua nativa es el serbo-croata (considerada como lengua eslava). Los resultados fueron los siguientes:

	Adición	Omisión	Elección errónea
Artículo definido	40	36	11
Determinante indefinido	8	7	4

Ilustración 2. Resultados respecto al artículo determinado e indeterminado

FUENTE: Isabel Santos Gargallo (1993)

En la tabla podemos observar que los alumnos tuvieron un total de 87 errores en el artículo definido y 19 en el indefinido. En este caso, el dato interesante es que en la lengua de dichos alumnos tampoco existen los artículos definidos e indefinidos, por lo que se encuentran con el mismo problema que los estudiantes rusófonos: la inexistencia de dichos elementos en su idioma, y, en consecuencia, un aumento de dificultad en su utilización.

No obstante, es lógico preguntarse cómo se realiza la diferenciación del artículo definido con el indefinido si no existen los artículos en ruso. Según Denst-García (2010:19) un recurso para poder diferenciar entre ambos artículos es fijarse en la posición que ocupa el sustantivo en la forma de sujeto, es decir, el sustantivo determinado suele ir antepuesto al predicado, mientras que el sustantivo que va con el artículo indeterminado va posteriormente³. Por ejemplo:

*Se abrió la puerta y **el estudiante** entró en la biblioteca.*

дверь открылась, и **студент** вошел в библиотеку.

*Se abrió la puerta y **un estudiante** entró en la biblioteca.*

дверь открылась и в библиотеку вошел студент.

***El libro** está sobre la mesa.*

Книга лежит на столе.

*Sobre la mesa hay **un libro**.*

На столе лежит **книга**.

³ No obstante, en esta regla hay excepciones. Para más información consúltese <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6177b42e-afa6-479c-ac7b-7566ae21d641/2010-bv-11-09denst-garcia-pdf.pdf>

Según dicha autora, el idioma ruso también posee numerosos recursos para poder diferenciar si nos estamos refiriendo a algo conocido por el hablante o desconocido. A este respecto, merece la pena mencionar los artículos demostrativos. En ruso, podemos expresar el artículo determinado a través del demostrativo. Por ejemplo:

Creo que el niño es muy guapo.

Я думаю, что этот мальчик очень красивый.

En este caso el pronombre demostrativo этот designa algo en concreto, algo que el hablante ya conoce.

Asimismo, a través de los posesivos también podemos expresar el artículo determinado. Por ejemplo:

No parecía tan tímida como la amiga.

Она не выглядела такая стеснительная, как ее подруга.

Por otro lado, para referirnos a algo indeterminado, podemos hacer uso de los siguientes recursos léxicos en ruso: какой-то, какой-нибудь у один.⁴

Por lo tanto, como hemos observado en los ejemplos anteriores, en ruso existen varios recursos para saber si nos estamos refiriendo a algo definido o indefinido. A continuación, pasaremos exponer el tratamiento del artículo en el *PCIC*.

2.6.3 El tratamiento del artículo en el *PCIC*

Tras haber explicado el tratamiento del artículo en español y haberlo comparado con la distinción entre los elementos determinados e indeterminados en ruso, pasaremos a observar cómo trata dichos elementos el *PCIC*, concretamente el apartado 3 (3.1 el artículo definido y 3.2 el artículo indefinido).

En primer lugar, empezaremos analizando los niveles básicos (A1-A2), para poder compararlo con los niveles intermedios (B1-B2) y ver cuáles son los nuevos elementos

⁴ Los tres recursos funcionan de maneras diferentes. El primero se traduce por “algún” o “un” y hace referencia a algo que no conoce el hablante, el segundo se utiliza cuando el hablante conoce el sustantivo al que hace referencia, pero no quiere definirlo y el tercero se utiliza cuando el objeto no está definido en la realidad y aparece en los pensamientos del hablante.

que se introducen en cada nivel. Fijémonos en una de las tablas del *Plan Curricular* que tratan el artículo definido:

3.1 El artículo definido	
A1	A2
<p>Forma Paradigma regular: <i>el, la, los, las</i> Formas contractas: <i>al, del</i></p> <p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Restricciones debidas al tipo de sustantivo -Ausencia con nombre propio de persona: regla general -Restricciones por la presencia de otros determinantes -Primera posición del SN <i>la otra chica / *otra la chica</i> -Imposibilidad de aparición de posesivos y demostrativos pronominales <i>*el este libro / *la mi hermana</i> -Restricciones por la posición sintáctica -Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo <i>gustar</i> <i>Me gusta la paella.</i> [v. Funciones 3.2.] Incompatibilidad general con el verbo <i>haber</i> <i>*Ahí hay la mesa.</i> -Compatibilidad con el verbo <i>estar</i> <i>Aquí está la mesa.</i> -Incompatibilidad con el verbo <i>saber</i> <i>Sabe * el ruso / *la filosofía.</i> 	<p>Forma El delante de vocal <i>a-</i> tónica <i>el aula / las aulas</i></p> <p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso anafórico. Segunda mención <i>El curso es interesante.</i> -Uso deíctico basado en la situación extralingüística <i>¿Puedes cerrar la puerta, por favor?</i> Posesión inalienable <i>Me duele la cabeza.</i> -Valor genérico <i>Leo el periódico.</i> -Valor sustantivador. Elipsis nominal <i>Compra el nuevo.</i> <p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Obligatorio en sustantivos que expresan actividades de ocio <i>Juego al tenis.</i> -Restricciones por la presencia de otros determinantes -Detrás de <i>todo/a/os/as</i> <i>todos los libros / *los todos libros</i> Compatibilidad con cuantificadores numerales <i>los dos amigos</i> Restricciones por la presencia de determinados modificadores. Incompatibilidad con modificadores de gradación <i>*la película muy buena</i> -Restricciones por la posición sintáctica Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con verbos del tipo <i>apetecer, encantar...</i> <i>Me encanta la paella.</i> -Incompatibilidad con estructuras posesivas y complementos de medida, sin modificador restrictivo <i>*Tiene el perro. / Tiene el perro de Juan.</i>

Tabla 3. Niveles A1 y A2 según el PCIC

FUENTE: PCIC

Como podemos observar en la tabla, en los niveles más básicos se empieza por presentar los artículos definidos: el, la, los y las, junto con las formas contraídas. Asimismo se presenta su posición dentro de la oración y ciertos tipos de restricciones: imposibilidad de aparición de posesivos y demostrativos pronominales (A1), restricciones por la posición sintáctica (A1), restricciones por la presencia de otros determinantes (A2), restricciones por la presencia de determinados modificadores (A2), restricciones por la posición sintáctica (A2) y ciertas incompatibilidades con diversos elementos.

Posteriormente, si observamos el artículo definido en los niveles intermedios (B1-B2), podemos percibir que también aparece el apartado de “valores/significado” y la “distribución sintáctica” en negrita.

3.1 El artículo definido	
B1	B2
<p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso anafórico -Asociativo <p><i>Cogió un libro y miró el índice.</i> Segunda mención de carácter discursivo <i>Viajaremos a Marruecos. El viaje será en barco.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Usos endofóricos o de primera mención, con modificadores restrictivos <p><i>Dibujó una cara. / Dibujó la cara de un niño.</i></p> <p>Distribución sintáctica</p> <p>Restricciones debidas al tipo de sustantivo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Obligatorio con apellidos para designar familias y en accidentes geográficos <p>Topónimos que pueden llevar artículo</p> <p>Restricciones por la presencia de otros determinantes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Coaparición con posesivo postnominal <p><i>la amiga mía</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Compatibilidad con otro y demás <p><i>los otros compañeros</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Restricciones por la presencia de determinados modificadores <p>Incompatibilidad con oraciones relativas de infinitivo</p> <p><i>*Tengo la cosa que decirte.</i></p> <p>[Hispanoamérica] Tendencia a usar el artículo con casa con valor posesivo</p> <p><i>Vamos a casa [España]. / Vamos a la casa [Hispanoamérica].</i></p>	<p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> -Valor genérico -Alternancia con el indefinido <p><i>El bolígrafo se usa para escribir. / Un bolígrafo se usa para escribir.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Valor sustantivador <ul style="list-style-type: none"> -El neutro lo con adjetivo, con preposición de <p><i>lo interesante, lo mejor, lo peor, lo de ayer</i></p> <p>Sustantivación de otras categorías</p> <p><i>No comprendo el porqué de tu decisión.</i> <i>No sabemos el cuándo ni el dónde.</i></p> <p>Distribución sintáctica</p> <p>Restricciones debidas al tipo de sustantivo.</p> <p>Obligatorio en nombres propios de individuos o realidades únicas.</p> <p>[v. Gramática 1.1.1.]</p>

Tabla 4. Nivel B1-B2 artículo definido según el PCIC

En este caso, se presentan los usos endofóricos y anafóricos a los estudiantes (B1) y asimismo se explican las restricciones propias de dichos niveles: restricciones debidas al tipo de sustantivo (B1), restricciones por la presencia de otros determinantes (B1), restricciones por la presencia de determinados modificadores (B1), restricciones debidas al tipo de sustantivo (B2) y finalmente se introduce un componente sociocultural (la diferencia del uso del artículo en España y en Hispanoamérica).

3.2 El artículo indefinido	
B1	B2
<p>Valores / significado</p> <p>Significado básico: indefinitud. No valor anafórico (referencia disjunta)</p> <p><i>Me regaló un disco de ópera sabiendo que no me gusta la ópera y este año me vuelve a regalar un disco de ópera. / Me regaló el disco de ópera sabiendo que no me gusta la ópera y este año me vuelve a regalar el disco de ópera [el mismo disco].</i></p> <p>Distribución sintáctica</p> <p>Restricciones debidas al tipo de sustantivo.</p> <p>Incompatibilidad con nombres no contables (recategorización por elisión del nombre)</p> <p><i>un café</i> [= una taza de café]</p> <p>Restricciones debidas a otros componentes del SN.</p> <p>Incompatibilidad con los cuantificadores universales cada y cualquiera</p> <p><i>*cada un amigo</i></p>	<p>Valores / significado</p> <p>Valor genérico</p> <p>Alternancia con el definido</p> <p>Sujeto general o abstracto, con verbo en presente genérico y sin acotación temporal</p> <p><i>*Un bolígrafo no se usaba hace cincuenta años. / El bolígrafo no se usaba hace cincuenta años. / *Un bolígrafo se usa desde hace cincuenta años. / El bolígrafo se usa desde hace cincuenta años.</i></p> <p>Valor sustantivador</p> <p>Delante de proposición relativa con verbo conjugado</p> <p><i>uno que sea de otro país</i></p> <p>Anafórico sin correferencia estricta.</p> <p>Relación anafórica, seguido de modificadores restrictivos</p> <p><i>Juan aprobó. No lo esperaba de un chico que estudia tan poco.</i></p> <p>Distribución sintáctica</p> <p>Restricciones debidas al tipo de sustantivo</p> <p>Incompatibilidad con nombres no contables (recategorización mediante adición de modificadores con valor restrictivo)</p> <p><i>*un agua / un agua muy clara</i></p> <p>Restricciones debidas a otros componentes del SN</p> <p>Compatibilidad en singular con nombres de entidades únicas o con nombres no contables si tienen modificador restrictivo. Posibilidad de elisión con valor enfático</p> <p><i>Hacía un calor horrible, brillaba un sol espléndido.</i></p> <p><i>¡Hacía un calor....!, ¡Brillaba un sol...!</i></p> <p>Incompatibilidad con construcciones [el N de SN definido] con significado predicativo</p> <p><i>*un problema de la contaminación / Un problema de la contaminación es que puede causar daños a la salud.</i></p> <p>Dificultad de aparición con nombres eventivos con complementos argumentales (exigidos por el verbo del que proceden)</p> <p><i>*un descubrimiento del culpable</i></p> <p>Restricciones por la posición o la función sintáctica</p>

	Atributo con valor enfático y nombre metafórico <i>Luis es un lince / un Adonis.</i>
--	---

Tabla 5. Nivel B1-B2 el artículo indefinido según el *PCIC*

FUENTE: *PCIC*

En nuestra investigación, es clave el uso del *PCIC* como guía para crear tanto los ejercicios propios de las encuestas como para los ejercicios propuestos en la secuencia didáctica, ya que, establece en todo momento los elementos que son convenientes trabajar a cada nivel. Así pues, a este respecto, merece la pena mencionar que los ejercicios gramaticales creados, no solo se ajustan a elementos pertenecientes del nivel B1, sino que, al observar que los informantes presentaban numerosas dificultades en la diferenciación del artículo determinado e indeterminado y poseían un nivel ligeramente más alto que un B1, decidí introducir algún elemento propio del nivel B2 (alternancia del artículo determinado e indeterminado).

Tras haber tratado las distintas definiciones del error según diversos autores, su tipología, los modelos de investigación en el ámbito de segundas lenguas, las principales dificultades gramaticales de los rusohablantes a nivel morfosintáctico, y el uso del artículo en español y en ruso, pasaré a exponer la metodología que he llevado a cabo para comprobar las dificultades gramaticales expuestas en el subapartado anterior y corroborar dichos datos a través de encuestas y ejercicios gramaticales realizados a 30 alumnos de nivel B1 pertenecientes a la Universidad de Rostov del Don (Rusia).

3. Metodología

En este apartado expondremos las distintas fases y la metodología seguida para la realización de la parte práctica de nuestro trabajo de investigación.

3.1 Informantes

Dado que el análisis de toda la población rusófona que estudia español y posee un nivel B1 es prácticamente imposible de obtener, lo más lógico es realizar un estudio concreto en el que podamos analizar un grupo específico que posea características similares y obtener conclusiones de dicho estudio. Tanto las encuestas como los ejercicios gramaticales han sido realizados a un grupo de 30 estudiantes rusófonos de nivel B1

pertenecientes a la Universidad de Rostov del Don. Concretamente, son 26 estudiantes de grado (tercer curso de filología hispánica) y 4 estudiantes de máster (teoría de la traducción y comunicación intercultural), todos ellos con nivel acreditado B1 por el Instituto Cervantes. Durante las clases se ha utilizado el siguiente manual: *Prisma, método de español, nivel b1* (María Ángeles Buendía Perni, Maria Bueno Olivares y Rosa María Lucha Cuadros, 2004). Todos los alumnos son originarios de la Federación Rusa, excepto uno de ellos que es ucraniano. Respecto al sexo de los estudiantes, contamos con 32 chicas y 3 chicos con edades comprendidas entre los 18 y 23 años. La mayoría de ellos ya ha tenido contacto con lenguas latinas como el inglés o francés antes del español puesto que han recibido clases durante la enseñanza primaria y secundaria. Por lo tanto, habrá que tener en cuenta también dichos conocimientos por las transferencias ocasionales que puedan causar en la interlengua de los estudiantes.

3.2 La encuesta

Una vez completado el apartado teórico, se ha procedido a la distribución de encuestas a los estudiantes. Concretamente, nuestro trabajo de investigación se ha desarrollado en base al análisis de dos encuestas: la primera pretende reflexionar sobre el nivel de dificultad que presenta el estudio de la gramática para los estudiantes rusos de la Universidad de Rostov del Don de nivel B1 (ver *Anexo 8.1*). En concreto nos centraremos en las principales dificultades a nivel morfosintáctico (artículos, tiempos verbales y verbos *ser* y *estar*), los elementos que les causan más problemas en su uso, las herramientas que utilizan para superar dichas dificultades y finalmente, mediremos el nivel de incomodidad que presentan los estudiantes cuando el profesor les corrige dentro del aula (ya que también hemos hablado de las correcciones en el aula de ELE en el marco teórico). La encuesta está dividida en seis preguntas (en cinco de ellas tendrán que escoger entre varias opciones mientras que una de ellas es de respuesta libre). La encuesta ha sido creada y distribuida en formato electrónico, concretamente mediante el programa informático Microsoft Word.

En cuanto a la segunda encuesta, se trata de una serie de ejercicios gramaticales diseñados por mí. Dicha encuesta está dividida en cuatro bloques: parte I (tiempos verbales), parte II (ser y estar), parte III (artículos) y parte IV (expresión escrita, ver *Anexo 8.2*). Como modelo de referencia para la creación y adecuación de los ejercicios

al nivel B1, he recurrido al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), con el que he podido comprobar los contenidos que se dan en dicho nivel. Pero, ¿por qué he decidido incidir en dichos elementos? La respuesta está ligada a la encuesta anterior, es decir, en primer lugar vamos a preguntar directamente al estudiante cuáles son los elementos morfosintácticos con los que tiene más dificultades y posteriormente vamos a proponerle una serie de ejercicios relacionados en los que tendrá que poner en práctica sus conocimientos. En resumen, al mismo tiempo estamos ratificando las respuestas que ofrecieron en la encuesta anterior y comprobando la teoría expuesta en el apartado 2.6.

En líneas generales, se trata de un estudio centrado en el nivel morfosintáctico de la lengua, en concreto al estudio del artículo, que a su vez se encuadra dentro de la competencia lingüística. Si bien es cierto que son considerables las dificultades de los estudiantes rusos a la hora de aprender español, dada la imposibilidad de realizar un análisis general de todas las dificultades lingüísticas, nos hemos ceñido a una parte más específica de la lengua: el uso de los artículos.

Tanto la encuesta como los ejercicios gramaticales han sido recogidos durante los meses de junio, julio y agosto de 2019. En cuanto al procedimiento de recogida, primero se explicaron las encuestas y tareas propuestas al grupo de estudiantes y posteriormente fueron realizadas de manera individual. Se les indicó que dichas encuestas estaban dirigidas a la investigación de mi Trabajo de Fin de Máster y que sería de gran ayuda su colaboración. Asimismo se les informó de que dichas encuestas serían de carácter anónimo. Posteriormente, hemos recogido todas las encuestas de los alumnos y en el apartado de *Resultados*, hemos intentado mostrar los datos obtenidos de manera visual. Dado que ambas encuestas han sido distribuidas en formato Word, el análisis de datos se ha analizado de manera manual.

Finalmente, a partir de los datos recogidos en las distintas encuestas, y teniendo en cuenta todos los resultados obtenidos, proponemos una unidad didáctica centrada en los artículos (con especial atención a la distinción entre el artículo determinado e indeterminado, ya que es en lo que más fallan) con el objetivo de minimizar las dificultades de dichos alumnos. La secuencia didáctica girará en torno a las redes sociales, en concreto Instagram, por ser una de las aplicaciones más utilizadas por los

jóvenes en España y, asimismo para familiarizar a dichos alumnos con las nuevas tecnologías.

El estudio, por tanto, se ha llevado a cabo en diferentes fases. La siguiente figura resume las cuatro fases principales que lo conforman:

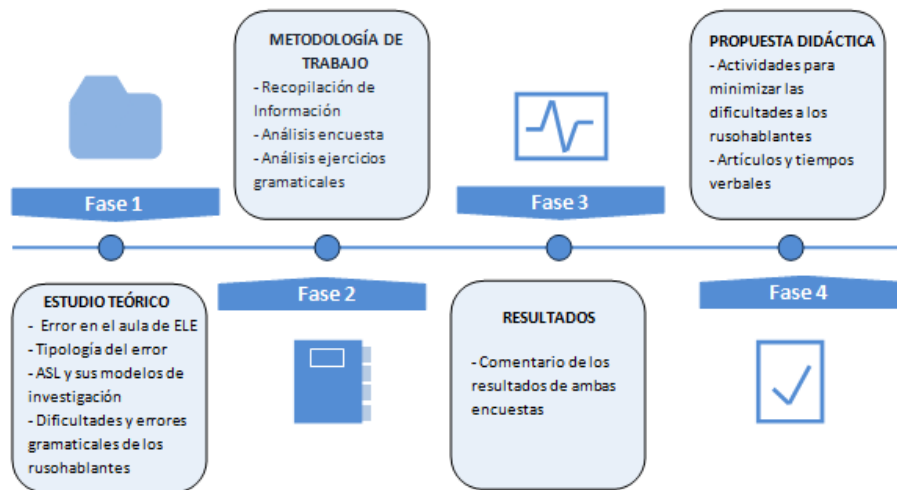


Ilustración 3. Fases del trabajo

FUENTE: propia

4. Análisis de resultados

Con el fin de observar el nivel de dificultad que presenta el estudio de ciertos elementos gramaticales en los estudiantes rusófonos, y teniendo en cuenta las fases especificadas en el apartado anterior, realizaremos en primer lugar un análisis de resultados de la primera encuesta, centrada principalmente en reflexionar sobre el nivel de dificultad de la gramática y saber cuál constituye, según dichos alumnos, el elemento más dificultoso entre los tres elementos a nivel morfosintáctico (artículos, tiempos verbales y verbo ser y estar) de los alumnos pertenecientes a la Universidad de Rostov del Don con un nivel B1.

Seguidamente, procederemos a analizar los ejercicios gramaticales distribuidos a los alumnos de dicha universidad para observar si realmente los errores comunes descritos en el apartado teórico coinciden en cierta medida con la realidad. Los datos obtenidos en el análisis de las encuestas nos permitirán proponer una serie de actividades modelo

que se adapten a las dificultades reales de los estudiantes rusófonos, con el propósito final de minimizar las dificultades a nivel morfosintáctico.

4.1 Análisis de la encuesta dirigida a los alumnos de la Universidad de Rostov del Don

Se han analizado un total de 30 encuestas pertenecientes a los estudiantes de la Universidad de Rostov del Don de nivel B1. Como se ha explicado anteriormente, se trata de una encuesta que sirve de gran ayuda para poder determinar *a priori* los elementos morfosintácticos que causan una mayor dificultad en dichos estudiantes. A continuación, me gustaría ir exponiendo los resultados pregunta por pregunta y mediante gráficos circulares (para que sea más visual).

Como podemos ver en el primer gráfico, la expresión oral es la destreza que causa más problemas a dichos estudiantes. Concretamente, un total de 11 estudiantes ha marcado la opción de “expresión oral”, 8 estudiantes han marcado “comprensión oral”, 5 estudiantes han marcado “comprensión escrita”, y 6 estudiantes han marcado “expresión escrita”.

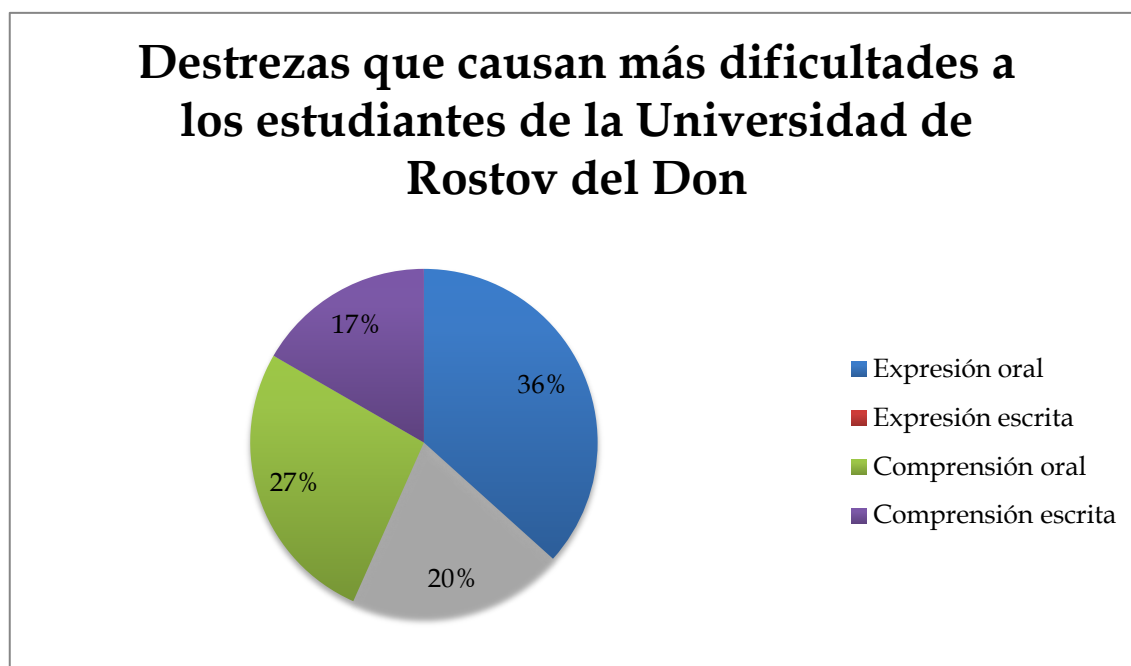


Ilustración 4. Destrezas que causan más dificultades a los estudiantes de la Universidad de Rostov

En la siguiente pregunta, un total de 24 estudiantes ha marcado la opción “sí”, ningún estudiante ha marcado la opción “no” y un total de 6 estudiantes ha marcado la opción de “parcialmente”, tal y como se muestra en el gráfico:

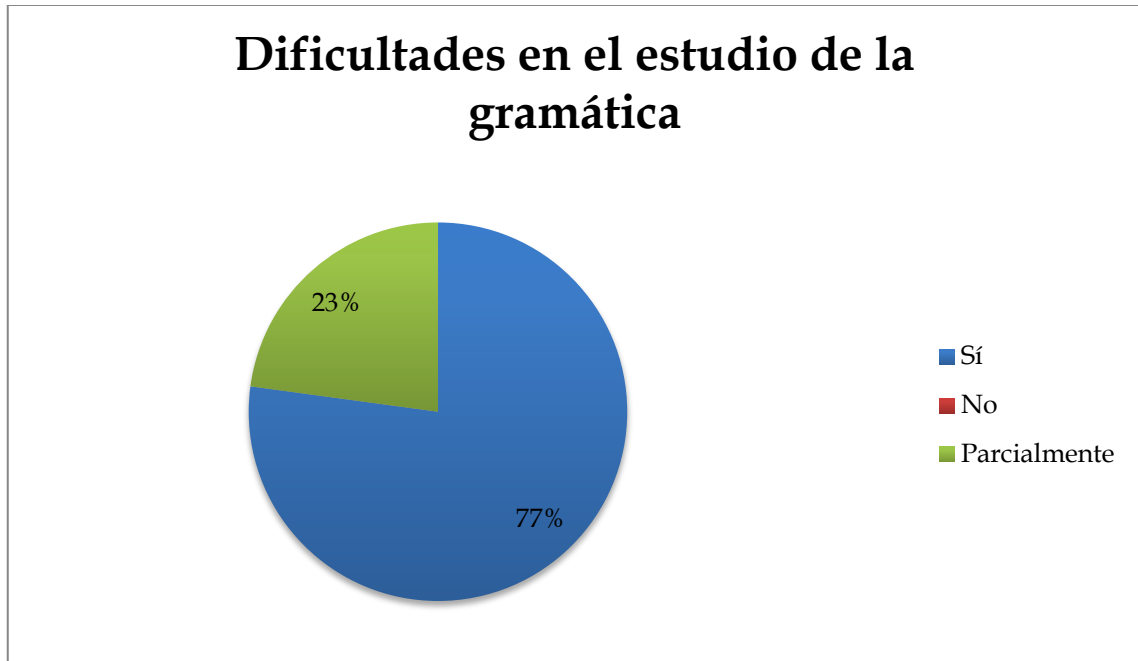


Ilustración 5. Dificultades en el estudio de la gramática

En la tercera pregunta explicamos la división principal de la gramática en distintos niveles y preguntamos a los alumnos las partes que consideran más complicadas. Un total de 16 alumnos ha marcado la opción de “nivel sintáctico-morfológico”, 4 alumnos han marcado el “nivel fonético-fonológico” y 10 alumnos han marcado el “nivel léxico-semántico”, tal y como se muestra en el siguiente gráfico:

Niveles que causan más dificultades a los estudiantes de la Universidad de Rostov del Don

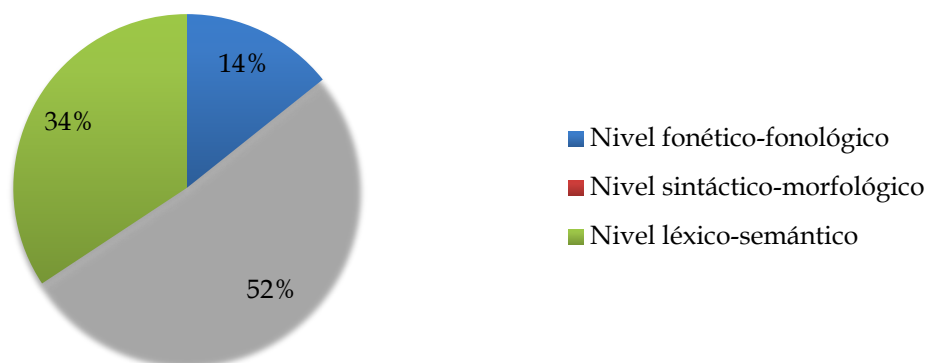


Ilustración 6. Niveles que causan más dificultades a los estudiantes de la Universidad de Rostov

La siguiente pregunta tiene como finalidad averiguar cuál de los siguientes elementos morfosintácticos (artículos, tiempos verbales, y el verbo ser y estar) es el más complejo para los estudiantes. Personalmente, creo que es totalmente necesario y conveniente realizar esta pregunta, ya que los resultados también nos servirán de gran ayuda para después saber qué elementos hay que incluir en la propuesta didáctica final. Los resultados fueron los siguientes: un total de 20 alumnos ha marcado la opción de “artículos”, 4 alumnos han marcado la opción de “tiempos verbales” y finalmente un total de 6 alumnos ha marcado el “verbo ser/estar”.

Elementos morfosintácticos que causan más dificultades a los estudiantes de la Universidad de Rostov del Don

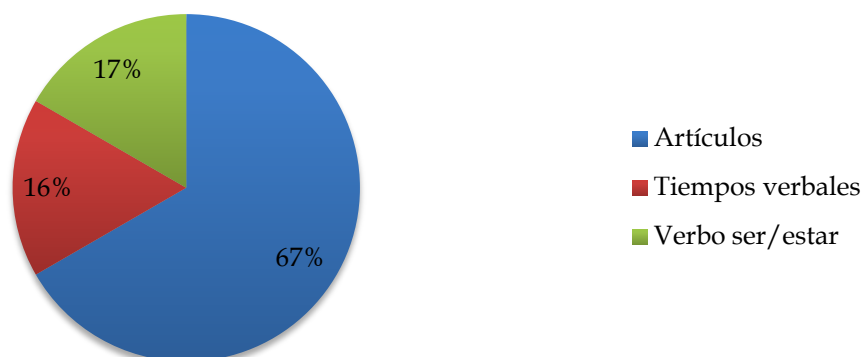


Ilustración 7. Elementos morfosintácticos que causan más dificultades a los estudiantes de la Universidad de Rostov

Lo cierto es que anteriormente autores como Belda (2004) y Santos Gargallo (1993) ya advirtieron que el artículo constituye una de las mayores dificultades de los aprendices rusos de español, debido a su inexistencia en ruso. En cuanto a los tiempos verbales, mientras que en español hay un total de 17 tiempos verbales, en ruso solo poseen tres: presente, pasado y futuro (por lo que también presentarán dificultades a la hora de escoger entre los distintos tiempos).

Si nos fijamos en la pregunta número cuatro, he añadido otra pregunta de respuesta libre con el objetivo de que los alumnos expliquen de manera más detallada porque dicho elemento es los más dificultosos para ellos. La mayoría de las respuestas hacen referencia a problemas originados por el uso de artículos (que no existen en ruso) y a los tiempos verbales, respuestas que coinciden con los resultados anteriores de la misma pregunta.

Posteriormente y dado que en apartado teórico hemos mencionado cómo se debe tratar el error en el aula de ELE, la última pregunta está relacionada con la incomodidad que la corrección de errores por parte de los profesores en el aula ocasiona a los estudiantes. Según el recuento, un total de 26 estudiantes marcaron la opción de que no les incomodaba recibir correcciones en el aula de ELE, mientras que 4 estudiantes marcaron la opción “sí”.

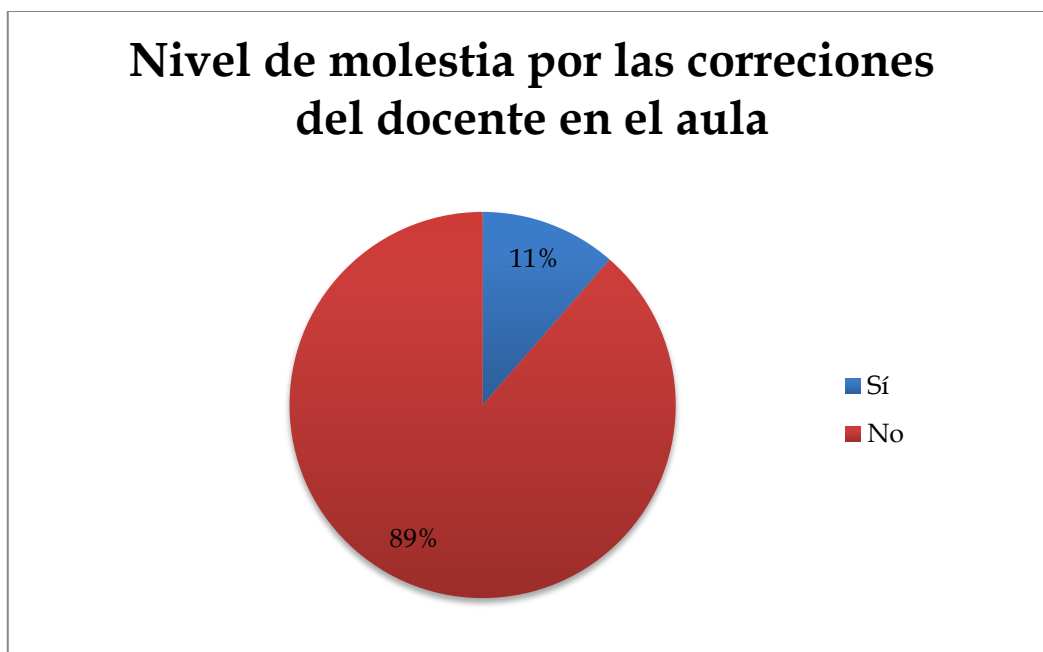


Ilustración 8. Nivel de molestia por las correcciones el docente en el aula

En líneas generales, la encuesta muestra que los alumnos presentan un nivel mayor de dificultad en los siguientes elementos: expresión oral, nivel sintáctico-morfológico, uso de artículos y tiempos verbales. A continuación, en la siguiente encuesta, veremos cuáles son los errores más frecuentes respecto a dichos elementos para confeccionar la propuesta didáctica final.

4.2 Análisis de ejercicios gramaticales

Aparte del cuestionario anteriormente descrito, se distribuyeron una serie de ejercicios gramaticales para analizar hasta qué punto los errores relacionados con el artículo se corresponden con las producciones reales de los alumnos, y, asimismo, para comprobar si se cumplen ciertos errores comunes que cometen los rusófonos en español (descritos en el marco teórico).

Tras haber recogido, corregido y analizado los ejercicios de los estudiantes, verificamos que algunos errores coinciden con la teoría expuesta anteriormente. Ahora veremos algunos ejemplos de los errores procedentes del apartado de “Expresión escrita”:

- Uso incorrecto del artículo determinado e indeterminado

**La ciudad de Cádiz es una ciudad más antigua de Europa* (ver Anexo 8.3 a)

** Sin duda, voy a recomendar una ciudad a mis amigos.* (ver Anexo 8.3 a)

**Incluso tuve que comprar el jersey.* (ver Anexo 8.3 b)

**Moscú es la ciudad encantadora.* (ver Anexo 8.3 b)

**Tiene la cultura antigua que me fascina mucho.* (ver Anexo 8.3 c)

**Además hemos visto los edificios antiguos.* (ver Anexo 8.3 c)

**Después de un viaje a Pyatigorsk* (ver Anexo 8.3 d)

**Solo la cosa me molestó...* (ver Anexo 8.3 d)

- Uso del artículo cuando no es necesario

**En mi grupo estuvieron los estudiantes de diferentes países.* (ver Anexo 8.3 a)

**Viaje en el avión con mis compañeras de Universidad.* (ver Anexo 8.3 b)

**Estuve allí durante las dos semanas en julio.* (ver Anexo 8.3 b)

**Tomábamos las fotos.* (ver Anexo 8.3 f)

- Ausencia del artículo cuando es necesario

**Pasado verano visité Moscú.* (ver Anexo 8.3 e)

**Lo que me gustó más de ___ viaje...* (ver Anexo 8.3 f)

**El trabajo de _ camareros, recepcionistas y asesores no siempre era bueno...* (ver Anexo 8.3)

**Tomamos mucho _ sol.* (ver Anexo 8.3 h)

- Confusión respecto al uso del verbo ser o estar

**Lo que no me gustó era el tráfico.* (ver Anexo 8.3 b)

**La comida no siempre era rica.* (ver Anexo 8.3 g)

**Era una experiencia muy buena.* (ver Anexo 8.3 h)

- Falta de concordancia

*Estaba en San Petesburgo durante una semana. (ver Anexo 8.3 f)

*Siempre quiso visitarlo porque me gustarían... (ver Anexo 8.3 f)

*Allí habían muchas tiendas, teatros, museos. (ver Anexo 8.3 i)

*No tuvimos sueños... (ver Anexo 8.3 i)

- Errores cometidos en los tiempos verbales

*Cuando era pequeño siempre fuimos allí en verano. (ver Anexo 8.3 h)

*Ella me parecía excelente. (ver Anexo 8.3 c)

*Este día no me sentía muy bien. (ver Anexo 8.3 i)

Sin embargo, y dado que nuestro estudio se centrará sobre todo en el artículo, he analizado todos los errores recogidos en el apartado de “Expresión escrita”, me he basado en los cuatro criterios propuestos por Guzmán Tirado y Herrador del Pino (2002: 419)⁵ y los he organizado (para comprobar este análisis véase *Anexo 8.4*)

A raíz de dicho análisis, podemos observar el recuento de fallos en la siguiente tabla:

	Nº de fallos
1.Utilización del artículo determinado por el indeterminado y viceversa	30
2. Ausencia del artículo en aquellos casos en que su uso es necesario.	28
3.Utilización del artículo en aquellos casos en que su uso no es necesario	12
4.Uso del artículo en lugar del pronombre posesivo	0
5.Confusión en el género del artículo	22

Ilustración 9. Recuento de fallos

FUENTE: propia

Como podemos observar, la utilización del artículo determinado por el indeterminado y viceversa es el mayor foco de confusión seguido de la utilización del artículo en

⁵ Se ha añadido un criterio más: “la confusión en el género”. Para más información sobre dichos criterios, consúltase el apartado 2.5.1

aquellos casos en que su uso no es necesario. Un dato sorprendente en nuestro análisis ha sido que no ha habido ningún fallo en ninguna redacción respecto al uso del artículo en lugar del pronombre posesivo. Finalmente, respecto a la confusión en el género, la mayoría de errores se han producido por la generalización del paradigma más frecuente en español –o para masculino y –a para femenino (*la aroma**, *el cuevo**), interferencia de la lengua materna (como por ejemplo con la palabra *fuelle*) y finalmente por la atribución del género masculino a las palabras acabadas en consonante (*el excursión**). Dichos elementos ya fueron mencionados por Belda (2004) en el estudio que realizó basado en el análisis contrastivo ruso-español.

Honestamente, el nivel de redacción de los alumnos era bastante alto. Tenían un vocabulario muy extenso y utilizaban expresiones de manera natural y contextualizada. En la mayoría de los casos, la estructura de la redacción estaba presentada de una manera clara y ordenada.

Respecto al número de artículos determinados e indeterminados utilizados, lo podemos comprobar en la siguiente tabla:

Nº de artículos determinados	Nº de artículos indeterminados
331	74

Artículos determinados bien utilizados	Artículos indeterminados bien utilizados
294	69

Como podemos observar en los datos extraídos, los informantes tienden a usar más frecuentemente el artículo determinado. Dicho elemento ya fue estudiado y corroborado por numerosos estudiosos, como por ejemplo Santos Gargallo (1993) con el análisis que realizó en base a 55 redacciones de unos alumnos serbo-croatas, y efectivamente, la utilización del artículo determinado tuvo un porcentaje más alto. Asimismo, Glogova (2012) afirma que el artículo indeterminado supone una mayor dificultad para los alumnos rusohablantes:

En cualquier manual de español de los que poseemos se dan numerosas reglas de empleo tanto del artículo determinado como indeterminado pero parece que el uso del artículo indeterminado resulta más difícil, sobre todo en las etapas avanzadas del aprendizaje de español, cuando los alumnos no sólo reproducen, sino que producen –o, por lo menos, tratan de producir– sus propios enunciados expresando sus ideas, pensamientos o sentimientos.

Sin embargo, y dado que también hemos incluido en nuestros elementos “la confusión en el género del artículo”, en la parte de la encuesta que respecta al género de los artículos, los resultados fueron los siguientes:

Ejercicio 1 (respecto el género de los sustantivos):

- Cometieron fallos en dicho ejercicio un total de 28 alumnos de 30. Las palabras en las que fallaron más fueron las siguientes:

PALABRA	Nº DE ALUMNOS
FUENTE	14
VALLE	10
PEZ	9

Dichas palabras habían sido escogidas para corroborar la teoría descrita en el marco teórico (ver apartado 2.5.1). Dado que las palabras que acaban en –e en español pueden pertenecer tanto al género masculino como femenino, en este caso los alumnos se guían por el género de la palabra correspondiente en ruso: fuente en ruso es masculino, valle es femenino y pez es femenino. Por lo que esas palabras son en las que más han fallado.

Ejercicio 2 (distinción entre artículo determinado e indeterminado)

- Cometieron fallos un total de 27 alumnos de 30. Los resultados fueron los siguientes:

ORACIÓN	Nº DE ALUMNOS
1. Me comí __ cerezas.	25
2. Pierre es __ nombre francés.	12
3. He comprado _ manzanas.	6

Como podemos ver, la mayoría de los alumnos ha fallado en la primera oración. Por lo que, cuando no se concreta la cantidad, es decir, cuando se indica un sentido partitivo en nombre no contables, los alumnos suelen utilizar el artículo definido. Como bien mencionó Belda (2004) en su estudio.

Si bien existen diversos criterios para clasificar los errores, en este caso vamos a tomar como ejemplo la clasificación realizada por Vázquez (1999), por resultar una de las más completas. Desde un punto de vista descriptivo/lingüístico dicha autora clasifica los errores en cinco bloques: adición, omisión, yuxtaposición, falsa colocación y falsa

elección. Sin embargo en nuestro estudio solo utilizaremos tres de ellos (adición, omisión y falsa elección), por resultar suficientes para nuestro estudio.

Por lo tanto, empezaremos con el artículo determinado e indeterminado y especificaremos qué tipo de error se ha cometido en cada caso respecto a la clasificación propuesta por Vázquez (1999: 28). Para presentar los resultados de una manera más visual lo representaremos en una tabla:

	ADICIÓN	OMISIÓN	FALSA ELECCIÓN
Artículo determinado	12	23	26
Artículo indeterminado	0	5	4

Tabla 6. Recuento de artículo determinado e indeterminado

FUENTE: propia

Como podemos apreciar en la tabla, los informantes han realizado un uso mayor de los artículos determinados y, siguiendo los criterios lingüísticos, el de falsa elección. Respecto al artículo indeterminado, tienden más a omitirlo.

5. Propuesta didáctica

La secuencia didáctica que se propone a continuación se ha realizado en base a las necesidades específicas de los alumnos rusófonos de la Universidad de Rostov del Don. La secuencia ha sido realizada por la presente autora del TFM. Debido a ciertas limitaciones de espacio establecidas en la guía de dicho trabajo, tanto la propuesta didáctica al completo como la tabla explicativa se encuentran en la sección *Anexos*.

6. Conclusión

En primer lugar y en base a la teoría recogida y analizada en el marco teórico, podemos constatar que existen diversas definiciones y perspectivas en torno al concepto de “error”. También hemos podido comprobar que existen diversas taxonomías respecto a la clasificación de errores dependiendo de cada autor. Asimismo y a lo largo de la adquisición de segundas lenguas, han surgido tres modelos de investigación: el análisis

contrastivo, el análisis de errores y la hipótesis de la interlengua. Cada uno de dichos modelos posee características diferentes y trata el error de una manera determinada. Respecto al tratamiento del error en el aula de ELE, podemos concluir que no es necesario corregir constantemente los errores de los alumnos, sino que es preferible seleccionar aquellos elementos que marcan la diferencia y ayudar al estudiante a interiorizarlos, creando un clima de confianza en el que el alumno no se sienta evaluado constantemente.

En cuanto a las principales dificultades de los alumnos rusófonos en el aprendizaje de español a nivel morfosintáctico, podemos concluir que principalmente poseen problemas con los tiempos verbales (en ruso solo existe el presente, pasado y futuro, a diferencia del español), el artículo (el ruso carece de artículos) y el verbo *ser/estar* (dado que en ruso su uso es diferente). No obstante y como nuestra investigación se ha centrado principalmente en el uso del artículo, hemos podido observar que, en los resultados de la primera encuesta, los alumnos rusos de la Universidad de Rostov del Don tienen mayores problemas con los siguientes elementos: expresión oral (destrezas), gramática en general, nivel sintáctico-morfológico y el uso de artículos (elementos morfológicos). También es relevante mencionar que a dichos alumnos no les incomoda las correcciones realizadas por el docente dentro del aula de ELE.

En los resultados de la segunda encuesta podemos concluir que los alumnos de la Universidad de Rostov han cometido los fallos a nivel morfológico (tiempos verbales, artículos y verbo *ser/estar*) descritos en el apartado teórico. Tras el análisis de errores realizado, otro dato relevante es la utilización, en mayor medida, del artículo determinado en comparación con el artículo indeterminado. Otra de las conclusiones extraídas de dicha encuesta fue que dichos alumnos cometen más fallos por la utilización del artículo determinado por el indeterminado y a la inversa. También hemos podido observar que, de manera general, dichos alumnos suelen relacionar el género de la palabra con el correspondiente al de su lengua materna (sobre todo de las palabras acabadas en -e).

Tras el análisis de las dos encuestas realizadas a dichos estudiantes, me gustaría resaltar, una vez más, la gran dificultad que supone el uso del artículo para los estudiantes rusohablantes. Por este motivo, es necesario reforzar en el aula de ELE los usos del

artículo en español y la distribución sintáctica en su nivel correspondiente, tal y como indica el *PCIC*.

6.1 Futuras líneas de investigación

Honestamente, no existen muchas investigaciones sobre el aprendizaje de los rusófonos en español. Si bien es cierto que en el apartado *Marco teórico* se han citado y mencionado diversos autores que han profundizado en los elementos más dificultosos para dicho alumnos y han realizado un análisis de errores respecto a varios elementos, dicho campo de investigación sigue siendo escaso. En consecuencia, sería interesante que en el futuro se sigan realizando encuestas en base a diversos aspectos (en este caso centrándose en el nivel morfosintáctico) e ir analizando sus errores con el fin de crear actividades que minimicen sus dificultades.

7. Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2008). «Error». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm
- Alexopoulou, A. (2005). El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 1 (43), pp. 1-20. Recuperado de https://www.academia.edu/5435922/El_error_un_concepto_clave_en_los_estudios_de_adquisici%C3%B3n_de_segundas_lenguas
- Andreou, E. y López-García, M.P. (2016). Análisis de errores morfosintácticos en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1. *Revista Fuentes*, 18 (2), pp. 135-151. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes>
- Belda Torrijos, M. (2004). *Análisis de errores ruso-español en estudiantes rusos. En Actas del V Congreso de Lingüística General* (pp. 1-11). León: Congreso de Lingüística General. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1087622>
- Blas Arroyo, J.L. (1991). Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística. *Revista española de lingüística*, 2 (21), pp. 265-290. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/81466>
- Bustos Gisbert, J.M. y Sánchez Iglesias J.J. (2006). *La estabilización en el aprendizaje del español como segunda lengua: el buen aprendiz*. Salamanca: Hispano Lusa de Ediciones.
- Clavel Martínez, A. (2012). *Aprender de los errores: una ciencia ¿sin doctores?* *Mosaico*, 30, pp. 4 -10. Recuperado de https://www.academia.edu/9937708/Aprender_de_los_errores_una_ciencia_sin_doctores

- Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *International Applied Linguistics*, 5, pp. 161-170. Recuperado de <file:///C:/Users/CLAUDIA/Downloads/Corder%201968.pdf>
- Denst-García, E. (2006). *Uso del artículo en español para hablantes eslavos* (Tesis doctoral, Universidad Complutense). Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6177b42e-afa6-479c-ac7b-7566ae21d641/2010-bv-11-09denst-garcia-pdf.pdf>
- Dulay, H., Burt, M., y Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *El estudio de adquisición de segundas lenguas*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y literatura*, 7, 203-216. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38833820.pdf>
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Discalia.
- Ferreira, C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. En *Actas II Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 159-167). Río de Janeiro: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/15_ferreira.pdf
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gutiérrez Quitana, E. (2004). Un posible modelo de análisis contrastivo entre lenguas afines. En *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros: teoría y práctica* (pp. 157-164). Río de Janeiro: Instituto Cervantes. Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/17_gutierrez.pdf

Guzmán Tirado, R. (2018). Sobre las particularidades de la enseñanza del español a estudiantes rusohablantes. *Revista de humanidades*, 35, pp. 217-241. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/328229364_Sobre_las_particularidades_de_la_ensenanza_del_espanol_a_estudiantes_rusohablantes_On_the_particularities_of_the_teaching_of_Spanish_to_Russian-speaking_students

Inserra, M.S. (2016). El buen clima del aula: la mejor estrategia para el buen desempeño de los alumnos. *Escritos en la Facultad*, 124, pp. 11-126. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/624_libro.pdf

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.

Johansson, S. (2008). *Contrastive analysis and learner language: a corpus-based approach*. Recuperado de https://www.hf.uio.no/ilos/forskning/grupper/Corpus_Linguistics_and_English_Language/papers/contrastive-analysis-and-learner-language_learner-language-part.pdf

Lennon, P. (1991). Error: some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics*, 12 (2), pp. 180-196.

Molero Perea, M. y Barriuso Lajo C. (2013). ¿Error u horror?: la importancia del error en la clase de ELE. *IX Encuentro práctico de español como lengua extranjera (EPELE)*, 179-194. Nápoles: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2012/14_molero.pdf

Ramón García, N. (2002). *Las disciplinas del contraste de lenguas: cuestiones terminológicas*. Recuperado de <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/EEHHFilologia/article/view/3948/2879>

- Ribas, R. y D'Aquino, A. (2004). La corrección de errores como instrumento didáctico. En *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Alemania: Instituto Cervantes de Munich. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/08_ribas.pdf
- Richards, J.C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3). Recuperado de https://kupdf.net/queue/selinker-interlanguage_59f1ff3fe2b6f5604ea71872_pdf?queue_id=-1&x=1567681111&z=MmEwMjoyZTAyOjJkNDM6MjkwMDoyMTZmOmY4ZTk6ODg2ZTpjZGM
- Torras, M.T. (1994). La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (24), pp. 49-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941378>
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

8. Anexos

8.1 Ejemplo encuesta para medir el nivel de dificultad de la gramática en los alumnos de Rostov del Don nivel B1

Este cuestionario tiene como finalidad evaluar el nivel de dificultad que presenta el estudio de la gramática para los estudiantes rusos de la Universidad de Rostov del Don y contribuir así, a un estudio enmarcado dentro del ámbito de la adquisición de segundas lenguas. En este cuestionario nos centraremos sobre todo en las dificultades a nivel morfosintáctico.

Responde a las preguntas y marca en rojo la opción escogida:

Fecha de la encuesta:

Edad:

1-¿Qué destreza te produce una mayor dificultad en su uso?

- ❖ Comprensión oral
- ❖ Comprensión escrita
- ❖ Expresión oral
- ❖ Expresión escrita

2-¿Consideras que tienes dificultades en el estudio de la gramática?

- ❖ Sí
- ❖ No
- ❖ Parcialmente

3-La gramática se divide en cuatro niveles: nivel fonético- fonológico, sintáctico- morfológico, léxico- semántico y pragmático. Señala cuál de los siguientes partes te parece la más complicada:

- ❖ Nivel fonético-fonológico: estudia producción y articulación de sonidos
- ❖ Nivel sintáctico-morfológico: estudia cómo se construyen las palabras y orden de la oración
- ❖ Nivel léxico-semántico: estudia el origen, forma de las palabras y su significado

4-Señala con cuál de los siguientes elementos tienes más dificultades a la hora de escribir:

- ❖ Verbo ser y estar
- ❖ Artículos
- ❖ Tiempos verbales

*¿Podrías explicar dichas dificultades de manera más detallada y poner un ejemplo?

5-¿Qué herramientas o métodos utilizas para poder superar dichas dificultades?

6-¿Te sientes incómodo cuándo tu profesor te corrige los errores?

- ❖ Sí
- ❖ No

8.2 Ejemplo encuesta ejercicios gramaticales

PARTE I: TIEMPOS VERBALES

1) Traduce las siguientes frases al español:

- Когда он пришел, всё уже закончилось.
- Когда прибыли пожарные, соседи уже потушили огонь.
- Она сказала, что встретит Павла в театре.
- Они уже пообедали.
- Мы обедаем.
- Он сказал, что они всегда обедают в три часа.
- Я не купил пальто, потому что это было слишком дорого.
- В воскресенье я видел фильм в кинотеатре.

2) Completa las frases con el verbo en su forma correcta, ten en cuenta que debes escoger entre el pretérito perfecto de indefinido y el pretérito perfecto:

- Ya (terminar/yo) mis estudios.
- ¿(tú/ir) a la escuela esta mañana?
- Ayer (mi amigo/quedar) y yo para merendar en mi casa.
- Hoy (yo/comer) a las 14:00 de la tarde.
- El mes pasado (yo/ir) a Barcelona con unos amigos.
- Hace doce años que (ella/comprar) un piso en Madrid.
- ¿Alguna vez (tu/ estar) en España?
- Todavía no (yo/hacer) el examen.

3) Subraya el verbo en su forma correcta:

Ayer he ido/fui a casa de mi amigo Juan.

El año pasado he terminado/terminé la carrera.
¿Has estado/ estuviste en los Estados Unidos?
Cuando él llegó, ya había terminado/ terminó todo.

PARTE II: SER Y ESTAR

1) Subraya la forma correcta en cada oración:

Yo he sido/he estado en España este verano con mis amigos.
¿De dónde venías/eras cuando te vi?
Maria es/está muy contenta con su nueva vida.
¡Mira el libro! Está/ es en la mesa de la izquierda.
Nosotras somos/estamos acostumbradas a caminar durante el día.
¿Qué quieres ser/estar de mayor?
Soy/estoy harto de mi hermana mayor, siempre me está molestando.

2) Rellena los siguientes huecos con el verbo ser o estar según corresponda:

El año pasado ___ de vacaciones en una ciudad increíble.
Si tienes ganas de ir al mar, las playas no ___ lejos, solo tienes que andar 10 minutos.
Me gustaría visitar Irlanda, ___ seguro de que es un lugar excepcional.
Los nativos ___ muy simpáticos, pero a veces tengo dificultades para entenderlos.
El verano pasado él ___ profesor en la Universidad Estatal de Moscú.
El casco viejo de la ciudad ___ de estilo antiguo y por eso me gusta tanto pasear por allí.

PARTE III: ARTÍCULOS

1-Fíjate en las siguientes palabras y subraya el género correspondiente:

- el/la valle
- el/la pez
- el/la llave
- el/la fuente
- el/la tren
- el/la mano
- el/la casa
- el/la perro
- el/la color
- el/la problema
- el/la sistema
- el/la tema
- el/la carne
- el/la pescado
- el/la árbol
- el/la niño
- el/la billete
- la/el madre

2- Incluye el artículo determinado o indeterminado en los casos en los que sea necesario:

Marina y mi madre se han ido a __ playa.
Mi padre me ha comprado __ coche.
Compré __ helado en esa heladería.
Me comí __ cerezas.
Tengo __ cosa que decirte.
Madrid es __ capital de España.
Pierre es __ nombre francés.
He comprado __ manzanas y __ barra de pan.
Terminamos __ tarea y nos fuimos para __ plaza.
__ domingo es el último día de la semana.
Moscú es __ capital de Rusia y __ antigua capital de la Unión Soviética.

EXPRESIÓN ESCRITA IV:

Realiza una redacción sobre una ciudad que has visitado hace tiempo, y responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué ciudad visitaste? ¿Por qué motivos escogiste dicha ciudad?
- ¿Cuánto tiempo estuviste? ¿Viajaste solo o acompañado?
- ¿Qué es lo que más te gustó y lo que menos del viaje?
- ¿Recomendarías la visita a un amigo?

El texto debe tener una extensión aproximada de 200 palabras.

8.3 Ejemplos de las producciones escritas

A. Hace un año visité España. Estudié en los cursos de verano en la Universidad de Cádiz. Fue una experiencia muy interesante y divertida. Aunque mi español no fue muy bueno, traté de comprender lo más posible. En mi grupo estuvieron los estudiantes de diferentes países y nos hicimos buenos amigos.

La ciudad de Cádiz es una ciudad más antigua de Europa. Es un lugar muy histórico, con muchas curiosidades. Me gustó que se encuentra en la costa del océano. Fue la primera vez cuando nadé en el Atlántico. Me encantó el clima, no hacía mucho calor, no hacía lluvias. Viajé a Cádiz con mis amigas de la Universidad. Decidimos ir allí porque nuestra Universidad tiene buenas relaciones con la UCA y el programa de cursos era interesante y no costaba mucho.

Sin embargo, hay más cosas que me gustaron que las que no me gustaron. Me gustó el ambiente de la Universidad, las clases, los paseos con mis compañeros y lugares de interés. Sin duda voy a recomendar una ciudad a mis amigos.

B. El año pasado visité Moscú. Es la capital de Rusia y se encuentra a unos mil kilómetros de Rostov del Don.

Decidí visitar Moscú porque allí viven mis parientes y mis compañeros, también me gustaría ver las curiosidades de la ciudad – dar un paseo por la avenida Tverskaya, ir en barco por el río Moskva, pasear por el Kremlin, etc. Estuve allí durante las dos semanas en julio. Viajé en el avión con mis amigas de la Universidad. El vuelo duró a eso de dos horas. Nos hospedamos en un hostel en el centro histórico de la capital, cerca de Monasterio Novodevichiy. Me gustó este viaje, era muy interesante y divertido. Pasamos muy bien el tiempo. Moscú es la ciudad encantadora, llena de museos, teatros, palacios, iglesias. Lo que no me gustó era el tráfico que era demasiado intenso, había muchos atascos. Pero el metro funcionó muy bien, hubo muchas rutas a diferentes partes de la ciudad.

Tampoco me gustó el tiempo, hacía bastante fresco para el verano – solo unos 15 grados. Por eso tuvimos que abrigarnos bien. Incluso tuve que comprar el jersey.

C. Una vez visité una de las más maravillosas ciudades de Rusia - Kazán. Creo que esta ciudad es una de más interesantes de nuestro país. Tiene la cultura antigua que me fascina e intriga mucho. Mi amiga ofreció a hacer compañía a ella en su viaje en Kazán y no pude decir que no. Nos quedamos allí para tres o cuatro días. Me gustó mucho el centro histórico de la ciudad. Allí hay muchos monumentos y parques. Además hemos visto los edificios antiguos. Por ejemplo la mezquita Kul Sharif. Ella me parecía excelente. Pero mi amiga y yo tuvimos mala suerte con este viaje. Todo el tiempo en que estuvimos allí había calor terrible.

Pero a pesar de esto recomiendo a visitar Kazán a todos mis amigos.

D. Hace unos años fui a Pyatigorsk con mis padres. Fue la víspera de Año Nuevo y en esta época allí había muy bonito. Estuvimos allí dos semanas y no queríamos salir de

allí. Fuimos allí para disfrutar de unas vacaciones en el sanatorio, así como el aire puro de la montaña.

Después de un viaje a Pyatigorsk, me quedan muchos recuerdos agradables, especialmente unos paisajes me impresionaron: montañas nevadas, hermosas cascadas, árboles están cubiertos de escarcha. Sólo la cosa me molestó y este estuvo vientos fríos y fuertes. Sin embargo, este pequeño momento negativo no pudo oscurecer todas las otras impresiones, así que con gusto yo aconsejo a todos visiten esta ciudad.

E. Pasado Verano visite Moscú. Fui allí porque esta ciudad es la capital de Rusia, y este fue mi sueño visitar el centro de mi patria. Moscú es la ciudad más grande del país y uno de los más importantes en el mundo político, industrial, científica y cultural y de negocios. Es una ciudad llena de oportunidades para los jóvenes. Estuve allí durante una semana. Visité La Plaza Roja, allí era tan mucha gente. La Plaza Roja en todos los sentidos es el corazón de la ciudad. El Kremlin y la Catedral de San Basilio se encuentran allí. También vi los rascacielos en la nueva parte de la capital, que se llama Moscú -city, caminé por los parques con mi madre, padre y hermana menor. En Moscú hay muchos teatros. En todo el mundo son conocidos los teatros: el teatro Grande, el Teatro Pequeño, el teatro de arte de Moscú, el Teatro en Taganka y muchos otros. También navegamos por el río Moscú. Lo que más me gustó mucho fue que hay muchos lugares magníficos e interesantes en la capital. No me gustó el tráfico. A mis amigos les recomendaría a visitar El Museo Ruso y La Plaza Rója. Moscú es una ciudad diversa que sorprende por su Tamaño, cultura y personas.

F. Hace tiempo visité San-Petersburgo. Siempre quise visitarlo porque me gustaría ver lugares de interés como El Palacio Invernal, Peterhof y otros. También allí vive mi prima y nos encontramos muy raramente. Estaba en San-Petersburgo durante una semana. Viajé con mi mamá pero también llegaron mi primo y mi tía. Casi toda nuestra familia se reunió. Juntos hacíamos muchas cosas. Por ejemplo paseábamos por la ciudad, visitábamos lugares de interés, comíamos en cafeterías diferentes, tomábamos las fotos. Lo que me gustó más de viaje fue el tiempo que pasamos juntos con mi familia. Lo que me gustó menos fue solo una semana en San-Petersburgo. Para mí es poco. Recomendaría la visita a un amigo porque esta ciudad es muy grande y bonita, tiene mucho que ver y hacer.

G. El invierno pasado mi novio y yo fuimos a las montañas en el Cáucaso del Norte de Rusia. Nos hospedamos en un hotel pequeño cerca del centro de esquí. El tiempo era muy bueno, no hacía viento, hacía sol y dos veces hacía nieve. Todos los días íbamos a esquiar. Este pueblo se llama Donbay y allí llegaban siempre muchos turistas. Conocimos a mucha gente y pasamos el tiempo muy alegremente. Me encantó este lugar y quiero mucho volver allí el año que viene. Lo que no me gustó fue la calidad de servicios en algunos sitios. La comida no siempre era rica. El trabajo de camareros, recepcionistas y asesores no siempre era bueno, no eran muy amables. El alquiler de esquís se abría a veces demasiado tarde. Pero a pesar de todo este lugar fue muy bello y lleno de magia. Parecía un reino de nieve. Allí podía sentir una conexión muy fuerte con la naturaleza. Claro voy a recomendar este lugar a todos mis amigos y conocidos. El próximo invierno planeo también viajar a las montañas y espero que mi viaje también sea divertido e interesante.

H. El año pasado visité la ciudad de Sochi. Cuando era pequeño siempre fuimos allí en verano. Fuimos en tren, eran solo 8 horas de viaje. El tiempo en Sochi era muy agradable, hacía sol, hacía calor. No había lluvias. Pasamos el tiempo muy activamente. Fuimos a las montañas, visitamos diferentes parques, practicamos mucho deporte. Me gustó mucho el viaje a esta ciudad. Recomendaría Sochi a todos mis amigos. Era una experiencia muy buena. Tuvimos mucho sol, nos bañamos todo el tiempo, montamos bicicletas, etc. Lo que no me gustó es que había demasiada gente en las playas y debí despertarme muy temprano para ocupar un lugar cerca del mar. Otra cosa que no me gustó eran los precios. Creo que eran demasiado altos.

I. El último martes visité Madrid con mis mejores amigos. Visité esta ciudad por que siempre tenía ganas de conocer la capital de mi país favorito. Estuvimos en Madrid durante solo una semana por que teníamos que volver a Rusia para continuar nuestro trabajo. En Madrid vimos muchos lugares preciosos. Nos impresionó la arquitectura de la Gran Vía. Allí habían muchas tiendas, teatros, museos. Aparte visitamos la Feria Educativa de Madrid, en la que fueron presentados diferentes Universidades de España. Pero sobre todo nos gustó mucho la ciudad en la noche. No tuvimos sueño y pasamos todas las noches caminando por las calles. La ciudad es tan tranquila y atractiva en la noche, que no podimos perder esta oportunidad de conocer cada rincón sin abundantes turistas. Además visitamos el outlet en Madrid. Este día no me sentía muy bien, pero al

llegar al outlet me puse feliz. Compré mucha ropa de lujo que es carrisima en Rusia y no puedo comprarmela aquí. Madrid es una ciudad maravillosa con historia fascionante, por eso aconsejaría a cada persona que estudia español visitrala al menos una vez en su vida.

8.4 Tablas referentes al análisis del artículo determinado e indeterminado

INFORMANTES	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº5	Nº6	Nº7	Nº8	Nº9	Nº10	Nº11	Nº12
Nº de palabras redacción	203	206	184	200	164	187	188	180	182	124	189	93
Nº artículos utilizados	13	16	12	17	11	18	16	10	16	7	22	7
Nº artículos determinados utilizados	11	16	12	11	11	12	14	6	14	6	20	7
Nº artículos indeterminados utilizados	2	0	0	6	0	6	1	4	1	1	2	0
Nº artículos determinados bien utilizados	11	16	12	7	11	10	14	5	14	7	15	7
Nº artículos indeterminados bien utilizados	1	0	0	4	0	4	1	4	1	0	2	0
1.Utilización del artículo determinado por el indeterminado y viceversa	1	0	0	3	0	2	0	1	0	1	3	0
2.Ausencia del artículo en aquellos casos en que su uso es necesario	0	0	2	1	0	2	0	1	0	0	0	0
3.Utilización del artículo en aquellos casos en que su uso no es necesario	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	2	0
4.Uso del artículo en lugar del pronombre posesivo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Confusión en	4	2	3	2	2	0	0	0	0	2	0	0

el género												
-----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

INFORMANTES	Nº 13	Nº 14	Nº 15	Nº 16	Nº 17	Nº 18	Nº 19	Nº 20	Nº 21	Nº 22
Nº de palabras redacción	266	187	190	204	180	174	188	152	132	99
Nº artículos utilizados	27	13	14	16	23	14	16	18	11	5
Nº artículos determinados utilizados	20	11	10	15	17	7	10	16	6	4
Nº artículos indeterminados utilizados	7	2	4	1	5	6	4	2	5	1
Nº artículos determinados bien utilizados	18	10	7	15	15	7	9	9	3	5
Nº artículos indeterminados bien utilizados	7	9	3	0	5	6	3	0	5	1
1.Utilización del artículo determinado por el indeterminado y viceversa	2	3	2	1	2	0	3	2	1	0
2.Ausencia del artículo en aquellos casos en que su uso es necesario	0	1	1	0	0	0	3	9	0	1
3.Utilización del artículo cuando no es necesario	0	1	1	0	1	1	2	0	1	0
4.Uso del artículo en lugar del pronombre posesivo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Confusión en el género del artículo	1	2	0	0	0	0	2	0	0	0

INFORMANTES	Nº23	Nº24	Nº 25	Nº26	Nº27	Nº28	Nº29	Nº30
Nº de palabras redacción	156	120	126	112	127	200	186	131
Nº artículos utilizados	20	9	7	9	9	17	10	8

Nº artículos determinados utilizados	17	9	7	6	6	17	5	8
Nº artículos indeterminados utilizados	3	0	0	3	3	0	5	0
Nº artículos determinados bien utilizados	14	9	7	6	4	14	5	8
Nº de artículos indeterminados bien utilizados	3	0	0	2	3	0	5	0
1.Utilización del artículo determinado por el indeterminado y viceversa	3	0	0	0	0	0	0	0
2.Ausencia del artículo en aquellos casos en que su uso es necesario	1	0	0	1	2	3	0	0
3.Utilización del artículo en aquellos casos en que su uso no es necesario	0	0	0	0	0	0	0	0
4.Uso del artículo en lugar del pronombre posesivo	0	0	0	0	0	0	0	0
Confusión en el género del artículo	0	0	0	0	1	1	0	0

8.5 Tabla explicativa de la secuencia didáctica

Nombre de la actividad
Y tú, ¿cuántos seguidores tienes?
Nivel
B1-B2
Tipo de actividad

Lúdica
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ○ Afianzar el dominio de los artículos determinados e indeterminados. ○ Familiarizar a los alumnos rusohablantes con el uso de las nuevas tecnologías en España.
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> ○ Léxico de las redes sociales, en concreto Instagram. ○ Distinción del artículo determinado e indeterminado. ○ Repaso del género masculino y femenino.
Destrezas
<ul style="list-style-type: none"> ○ Expresión oral ○ Expresión escrita ○ Comprensión oral ○ Comprensión escrita
Destinatarios
15 alumnos de origen ruso
Dinámica
<p>Actividad 1: actividad en parejas</p> <p>Actividad 2: actividad en grupos de 3</p> <p>Actividad 3: actividad individual</p> <p>Actividad 4: actividad en grupos de 3</p> <p>Actividad 5: actividad individual y en grupos de 3</p> <p>Actividad 6: actividad individual</p> <p>Actividad 7: actividad en grupos de 3</p> <p>Actividad 8: actividad en grupos</p> <p>Actividad 9: actividad individual</p> <p>Actividad 10: actividad individual</p>
Material necesario
Imágenes procedentes de diversos contextos y vídeos.
Duración
Cuatro sesiones de 60 minutos.
Desarrollo de la actividad

Durante esta sesión el profesor deberá explicar en qué consiste cada actividad y coordinar los grupos para la realización de actividades.

Esta sesión está dividida en cuatro actividades más la precedente de “reflexión inicial”:

Actividad de reflexión inicial: los alumnos tendrán que reflexionar con sus compañeros sobre la importancia del uso del artículo en español.

(10 minutos)-dinámica en parejas

Actividad 1: se trata de una actividad en la que los alumnos deberán reflexionar y responder a cuatro preguntas en parejas sobre lo que simboliza una red social, el uso que les dan personalmente y finalmente comparar si en Rusia se utilizan las mismas redes sociales que en España y en qué medida.

(20 minutos)- dinámica en parejas

Actividad 2: durante esta actividad los alumnos visualizarán tres cortometrajes. Posteriormente, en grupos comentarán las preguntas indicadas en cada vídeo y haremos una puesta en común en clase.

(30 minutos)- dinámica en grupos de 3

Actividad 3: el profesor comenzará esta actividad recalcando que Instagram es la red social más utilizada por los jóvenes en España. Posteriormente, indicará a los alumnos que unan los emoticonos con su definición de manera individual y explicará su función.

(20 minutos)- actividad individual

Actividad 4: el profesor dividirá la clase en grupos de 3 personas y proporcionará a cada grupo tarjetas con diferentes palabras de vocabulario relacionado con Instagram. Los alumnos deberán buscar el significado de todas ellas y crear una frase. El grupo

que termine más rápido deberá presentarlas a la clase.

(30 minutos)- dinámica grupal

Actividad 5: de manera individual, los alumnos relacionarán los artículos con su función se proporciona un texto relacionado con Instagram. Durante la actividad el profesor explicará algunas excepciones de los artículos determinados e indeterminados.

(10 minutos)-dinámica grupal

Actividad 6: de manera individual, los alumnos tienen que escoger entre el artículo definido o indefinido. Posteriormente, compararán sus respuestas con el compañero.

(20 minutos)- dinámica individual

Actividad 7: en grupos de 3 personas, los alumnos deberán corregir los errores que presenta el texto respecto al artículo definido e indefinido.

(20 minutos)- dinámica grupal

Actividad 8: el profesor dividirá la clase en grupos de 3 y entregará a cada grupo unas tarjetas (ver ejercicio 3) en las que los alumnos deberán completar con el artículo definido o indefinido. Los alumnos también deberán escribir el género del sustantivo en ruso y comparar si es el mismo que en español.

(20 minutos)-dinámica grupal

Actividad 9: el profesor comenzará preguntando a los alumnos si tras la mayoría de ejercicios realizados ven la importancia que posee el artículo en español. Seguidamente y de manera individual, los alumnos tendrán que crear dos frases para cada par de palabra (una con el artículo definido y otra con el indefinido) y posteriormente deberán escribir 5 frases más con el artículo definido o indefinido. Finalmente se hará una

puesta en común.

(25 minutos)- dinámica individual y grupal

Actividad 10: los alumnos deberán escoger una publicación de las propuestas en dicho ejercicio y redactar una descripción. Posteriormente tendrán que mencionar a un compañero que será el que corrija los fallos referentes al artículo determinado e indeterminado. Finalmente se hará una puesta en común en clase comentando todos los fallos y el porqué de cada uno.

(35 minutos)- dinámica en parejas

8.5 Secuencia didáctica



Y tú, ¿cuántos seguidores tienes?



ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN INICIAL

Comenta con tus compañeros las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué clases de artículos conoces en español? ¿Cómo podemos diferenciarlos?
2. ¿En ruso hay artículos? ¿Cómo sabemos si nos referimos a un elemento definido o indefinido?
3. El profesor os entregará un texto por pareja, uno de vosotros será el alumno A y otro el alumno B.
 - a) El alumno A leerá el texto eliminando tanto los artículos determinados como indeterminados y a continuación le hará una serie de preguntas al alumno B.

(Material del profesor)

El español se considera como una de las lenguas más importantes de la actualidad ya que es la que se habla en casi toda América Latina, exceptuando países como Brasil o pequeños dominios franceses y holandeses en el Mar Caribe. El español es para muchos estadounidenses, además, la segunda lengua elegida antes que el francés o incluso el chino. Esto es así ya que se reconoce la importancia que tendrá en un futuro conocer y dominar este lenguaje, especialmente si se tiene en cuenta la creciente presencia latina en muchos estados de Estados Unidos.

b) A continuación, tanto el alumno A como el alumno B, contarán todas las palabras que tiene el texto y el número de artículos determinados e indeterminados eliminados. ¿Crees que el artículo es un elemento que aparece con frecuencia en español?

4. Como has podido observar en el ejercicio anterior, el uso del artículo en español es bastante frecuente. Observa la siguiente imagen, ¿cuál es el artículo más utilizado en español?

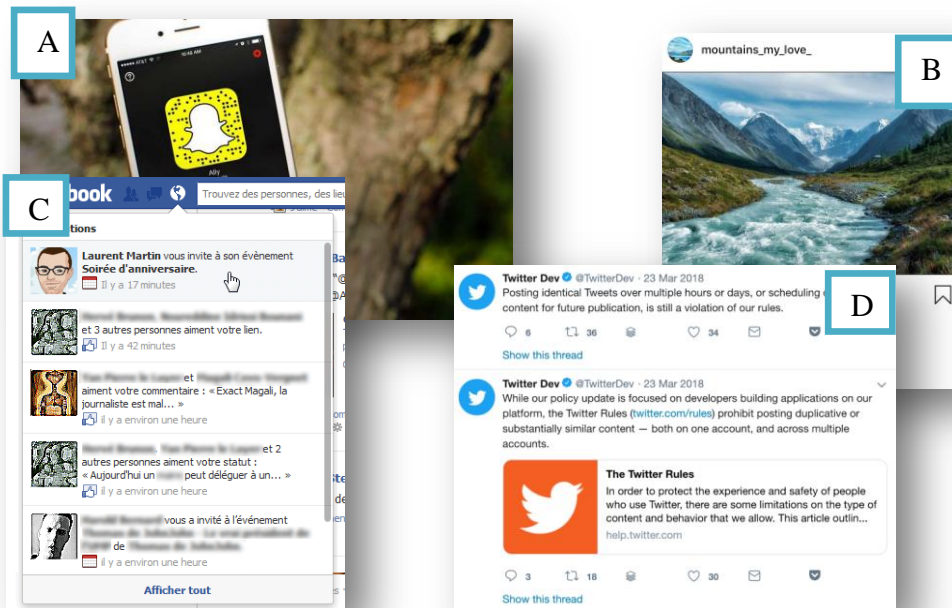




REDES SOCIALES

1

Observa las siguientes imágenes y comenta las preguntas que aparecen más abajo con tus compañeros:



1. ¿Sabes qué es una red social? Intenta explicarlo con tus propias palabras.
2. ¿Podrías señalar a qué tipo de red social pertenece cada imagen?
3. Señala cuál de estas redes sociales utilizas más y cuál menos en tu vida diaria y explica el porqué:

-Instagram



-Facebook



-Twitter



-Whatsapp



4. Fíjate en la imagen que aparece más abajo. Tanto en España como en Latinoamérica, una de las redes sociales más utilizadas entre los jóvenes es el Instagram, sobre todo por la gran cantidad de funciones que posee. En Rusia ¿cuál crees que es la red social más utilizada entre los más jóvenes? Coméntalo con tu compañero.



2

Ahora vamos a visualizar tres cortometrajes relacionados con Instagram. En grupos de 3 personas comenta las preguntas pertenecientes a cada vídeo:

- Cortometraje número 1: ¿Qué serías capaz de hacer por un *like*?

<https://www.youtube.com/watch?v=Iw1TaPifnDI>

- ¿Qué os parece la actitud de la chica?
- ¿Vosotros también os comportaríais de la misma manera por recibir un *like*?

-Cortometraje número 2: “Me gusta” no es lo mismo que “me gustas”

<https://www.youtube.com/watch?v=efjLymGz3U0>

- ¿Qué os parece el título del cortometraje? ¿Cuál es la diferencia entre “me gusta” y “me gustas” en ese contexto?

- ¿Os resulta familiar la situación?

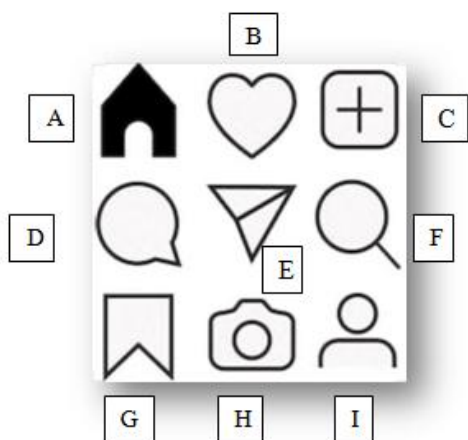
-Cortometraje número 3: ¿Qué atención le prestas a tus hijos cuando estás con el móvil?

<https://www.youtube.com/watch?v=YVoPamzKr3k>

- ¿Qué crees que siente el hijo cuando su madre no le presta atención?
- ¿Es común que ocurra esta situación en Rusia?

VOCABULARIO

- 3** Como hemos mencionado más arriba, Instagram es una de las redes sociales más populares en España. Durante esta actividad, de manera individual, vamos a unir los emoticonos con su definición:



1. Enviar directo
2. Mi perfil
3. Añadir publicación
4. Me gusta/like
5. Buscar
6. Cámara
7. Guardar publicación
8. Comentar

- 4** En grupos, vais a tener que buscar términos relacionados con Instagram y crear una frase con cada uno de ellos para después presentárselos a la clase. ¡El grupo más rápido gana!

(Material del profesor)

<i>El bloguero/ blogger</i>	<i>Los seguidores</i>	<i>Me gusta/like</i>
<i>El reto/challenge</i>	<i>La etiqueta/ hashtag</i>	<i>Las publicaciones</i>
<i>El influencer</i>	<i>Los comentarios</i>	<i>Los filtros</i>

⚠ ¡Atención! Muchos de los términos vienen en inglés ya que se utilizan más que en español.

5 ¿Te acuerdas de cuando se utiliza el artículo definido y cuando el indefinido? Para hacer un repaso de los artículos, en este ejercicio y de manera individual tienes que relacionar cada artículo con su función:

🚩 **Artículo definido:** el, la, los, las

🚩 **Artículo indefinido:** un, una, unos
y unas

Se usa para designar algo concreto o único, conocido por el hablante o que ya se ha mencionado anteriormente.

Se usa cuando hablamos de algo que no conocemos previamente.

6 El siguiente texto trata sobre Arii, una de las *influencers* más conocidas en Instagram. En esta actividad, de manera individual, tienes que escoger entre el artículo definido e indefinido.

El/uno/una/la influencer más famosa de Instagram: Arii

Más de 20 millones de personas trabajan como influencers en todo el mundo. Una de ellas es Arii. Ella se ha convertido en **el/uno/una/la** influencer a nivel internacional. Esta joven estadounidense tiene un total de 2,6 millones de seguidores en Instagram. Cuando llegó a los 2,5 millones de seguidores decidió abrir su propia tienda de ropa, comenzando con **el/uno/una/la** bonita colección de camisetas. No obstante, **el/un/una/la** problema principal fue que cada vez el número de sus seguidores iba disminuyendo. A pesar de varios intentos, Arii no pudo conseguir ni tan siquiera el mínimo de pedidos que le exigía el fabricante para comenzar a confeccionar **los/unos/unas/las** prendas y realizar **los/unos/unas/las** envíos.

Tras dicha situación, Arii sufrió **el/uno/una/la** gran depresión. Después de **los/unos/unas/las** meses, decidió contar su situación en las redes sociales: Hola. Me rompe el corazón tener que escribir este mensaje. Estuve mucho tiempo esperando este momento. Para la sesión de fotos, además de alquilar **el/un/una/la** estudio, **el/un/una/la** fotógrafo vino de Estados Unidos. Incluso contraté a **el/un/la/una** artista de maquillaje para ir bien arreglada. Sin embargo, la empresa contratada para la fabricación de las prendas me exigía vender al menos 36 camisetas.

Desde que publicó ese mensaje en **unas/las** redes sociales, consiguió el apoyo de miles de seguidores que le ayudaron a vender las camisetas y seguir con su trayectoria profesional como *influencer*. Ahora Arii, es más fuerte que nunca.

7

En grupos, observa el siguiente texto relacionado con las redes sociales y, cuando sea necesario, corrige los errores relacionados con los artículos. No olvides que en algunos casos puede no necesitarse ningún artículo.

UN USO DE LAS REDES SOCIALES EN ESPAÑA

¿Cuáles son las redes sociales más utilizadas en España? Según diversos informes, *Youtube* es una red social más empleada en España en la actualidad. Un 90% de españoles afirma que la utiliza frecuentemente. Con tan solo 17% más, supera la aplicación de mensajería instantánea *WhatsApp*.

Facebook ocupa la tercera posición. Un 89% de usuarios de Internet en España afirma que la utiliza frecuentemente. Sin embargo, la franja de edad que utiliza dicha red social se encuentra entre los 30-40 años de edad. Según una mayoría de encuestados, supone gran pérdida de espacio en el dispositivo móvil.

En cuanto al tiempo dedicado a redes sociales, la mayor parte de los encuestados reconoce que dedica más de 4 horas diarias. Las actividades que más se realizan son enviar mensajes a contactos y ver vídeos y música. Además, móvil es el primer dispositivo de acceso, seguido del ordenador y la tableta.

¿TE GUSTAN LOS DESAFÍOS?

8

En grupos, completa el artículo en el hueco que corresponda y al lado escribe el género del sustantivo en ruso. ¡El grupo más rápido gana!

(Las siguientes tarjetas forman parte del material del profesor)

__ de las *influencers* más famosas en España es Arii.

__ red social más utilizada en España es Youtube.

No existe mejor sensación que encontrarte a __ viejo amigo en Facebook.

__ país que más usuarios tiene de Internet a nivel mundial es Japón.

En 2030 __ de los problemas que más afectará a las nuevas generaciones es el uso desmedido de la tecnología.

Según diversos informes internacionales, __ expertos informáticos rusos son los más eficaces a nivel mundial.

Mark Zuckerberg es __ creador de Facebook.

9

a) Observa las siguientes palabras y crea dos oraciones distintas para artículo:

-una red social/la red social
-una desventaja/la desventaja
-una ventaja/la ventaja

-unos jóvenes/los jóvenes
-un usuario/el usuario
-una aplicación/la aplicación

b) De manera individual, escribe cinco frases más relacionadas con las redes sociales. Utiliza el artículo definido o indefinido.

10

Escoge una de las siguientes publicaciones, realiza una descripción y menciona en Instagram a uno de tus compañeros. El compañero que hayas mencionado deberá corregir los fallos referentes al artículo determinado e indeterminado explicando el porqué de los fallos. Finalmente se hará una puesta en común en clase:



